



DAIANA LIMA TARACHUK

A VEZ E A VOZ DO LEITOR LITERÁRIO: APLICAÇÃO DO MÉTODO
RECEPCIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I

CURITIBA

2018

DAIANA LIMA TARACHUK

A VEZ E A VOZ DO LEITOR LITERÁRIO: APLICAÇÃO DO MÉTODO
RECEPCIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisa Maria Dalla-Bona

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS
MARIA TERESA ALVES GONZATI, CRB 9/1584
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Tarachuk, Daiana Lima.

A vez e a voz do leitor literário : aplicação do Método
Recepcional no Ensino Fundamental I / Daiana Lima
Tarachuk . – Curitiba, 2018.
224 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná .
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisa Maria Dalla-Bona

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Leitura (Ensino
fundamental). 3. Leitura - Metodologia. 4. Leitura – Método
recepcional. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 372.416



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **DAIANA LIMA TARACHUK**, intitulada: **A VEZ E A VOZ DO LEITOR LITERÁRIO: APLICAÇÃO DO MÉTODO RECEPCIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 24 de Agosto de 2018.



VERONICA BRANCO(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)



ELISA MARIA DALLA BONA(UFPR)


P/ RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA(UNESP)


ALICE ATSUKO MATSUDA(UTFPR)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus maiores amores: aos meus pais, que me concederam a vida, e ao meu eterno namorado, que deu novo sentido a ela.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela força e discernimento dado nos momentos de dúvida e cansaço, concedendo-me força para persistir e superar cada desafio imposto. Agradeço à Mãe do Perpétuo Socorro, por abençoar-me ao colocar pessoas que iluminaram meu caminho.

Entre elas, minha orientadora, professora Dra. Elisa Maria Dalla-Bona, que acreditou na realização deste trabalho, oportunizando inúmeras reflexões que moveram a concretização da pesquisa. Agradeço a confiança depositada, o rigor da orientação e o conhecimento compartilhado ao longo desse processo de muito aprendizado.

Também agradeço às professoras da banca de qualificação e defesa: Alice Atsuko Matsuda, Renata Junqueira de Souza e Veronica Branco, que disponibilizaram tempo para a leitura atenta e provocaram novas perspectivas sobre o trabalho desenvolvido.

Aos participantes da pesquisa, professora e alunos, que me acolheram com prontidão e comprometimento, sou profundamente grata por tornarem esse estudo possível.

À toda equipe da direção, pedagogas e professores da escola em que ocorreu a pesquisa de campo, pela compreensão e paciência nesse período de dedicação aos estudos.

À parceria construída com as colegas do mesmo campo de pesquisa, com quem dividi inúmeras inquietações, lágrimas e sorrisos. Obrigada pelo incentivo diário.

Aos meus pais, que dedicaram suas vidas para que eu tivesse a oportunidade de alçar voos mais distantes. Mãe, obrigada pelas incessantes orações e pelo apoio imensurável. Pai, obrigada pela torcida e pelo orgulho que demonstra ter por mim.

Ao meu amor, que se fez presente em todos os momentos de dificuldades e alegrias, suavizando esses dois anos, ao me fazer sorrir e me amparar, sem nunca duvidar de mim.

Agradeço, também, aos amigos e demais familiares por me encorajarem a seguir em frente, sempre.

A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma.

Marina Colasanti.

RESUMO

A presente pesquisa foi idealizada a partir das dúvidas, inquietações e receios provocados pelos desafios da prática em sala de aula vivenciados pela professora-pesquisadora. Os questionamentos provocaram a reflexão sobre o ensino de literatura e a formação do leitor literário. O problema de pesquisa que orientou a investigação foi a seguinte questão: como fazer os alunos se interessarem pela leitura literária em sala de aula? Diante de tal questionamento, o presente estudo foi guiado pelo objetivo de compreender o processo de formação do leitor literário, a partir da aplicação de uma unidade de ensino à luz do Método Recepcional. Optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa, do tipo etnográfico, premissa que encaminhou a imersão da professora-pesquisadora em campo, desenvolvendo-se a proposta de execução no segundo semestre do ano letivo de 2017, em uma turma de 3º do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de Curitiba. Os participantes da pesquisa foram 29 alunos, com idade entre 7 e 9 anos, e a professora regente. A coleta de dados ocorreu por meio de técnicas características desse tipo de estudo, como observação participante, realização de entrevistas, bem como o uso de diário de campo, fotografias, gravações de áudio, vídeo e análise das produções dos alunos. A base metodológica para a elaboração e aplicação da unidade de ensino foi o Método Recepcional, proposto por Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993), as quais determinaram cinco etapas necessárias para a efetivação da metodologia: determinação do horizonte de expectativas, atendimento do horizonte de expectativas, ruptura do horizonte de expectativas, questionamento do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas. O referencial teórico em que se ampara essa investigação são as teorias da Estética da Recepção e do Efeito Estético, de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Descreve-se a prática desenvolvida, dialogando-se com os pressupostos teóricos que a embasam, sendo elencados os procedimentos, as atividades e os relatos pertinentes que contribuíram para a concretização da pesquisa de campo. Foi revelada a complexidade que abrange o processo de formação de leitores, o que pressupõe um professor, como mediador de leitura, consciente de suas atribuições, as quais devem ser desenvolvidas para que as experiências literárias escolares reverberem para a vida do aluno. Vislumbrou-se com esse trabalho a viabilidade de promover o contato do jovem leitor com o texto literário de forma significativa, no entanto, constatou-se também a necessidade de planejamentos com práticas motivadoras e objetivos bem delineados, professores embasados em teorias e em estratégias que contribuam para práticas de mediação de leitura, as quais ampliem o horizonte de expectativas do aluno, pautando-se em metodologias que vão ao encontro dos interesses do leitor em formação.

Palavras-chave: Formação do leitor literário. Método Recepcional. Literatura Infantil. Ensino fundamental I.

ABSTRACT

This research was conceived based on questions, concerns and experienced fears evoked by the classroom teaching practice experienced by the researcher teacher. Questioning provokes the reflection about teaching literature and the formation of the literary reader. The research problem that directed the investigation was the following question: how to make students interested in literary reading in classroom? Facing this question, the present study was guided by the aim to comprehend the process to form the literary reader, based on the application of a teaching unit plan in the light of the Receptional Method. It was decided to use the qualitative approach in ethnographic investigation, which guided the researcher teacher immersion on the field, developing the application proposal in the second semester of the school year of 2017, in a third grade of Elementary Public School in Curitiba. The survey participants were 29 students from 3rd grade, aged 7 to 9, and the mentor teacher. Data were collected using ethnography methods as participant observation, interviews, field diary, photography, audio recording, videos and analysis of student's productions. The methodological basis to the preparation and application of the teaching unit was the Receptional Method, proposed by Vera Teixeira Aguiar and Maria da Glória Bordini (1993), which determined five stages to methodology effectiveness: determination of the expectation horizon, assistance, rupture, questioning and enlargement. The theoretical background is sustained on the Aesthetics Reception and the Aesthetics Effect, from Hans Robert Jauss and Wolfgang Iser. It was described the practice developed, dialoguing with the theoretical premises in which this research is based on, with the relevant procedures, activities, and reports that contributed to the achievement of the field research. It was revealed the complexity that evolves the process of the literary reader formation, which assumes a teacher, as the reading mediator, conscious of his duties that should have been developed in order to resonate the school literary reading experiences through the student's life. It was aimed, with this survey, the feasibility to promote the contact between the young readers with the literary text in a meaningful way. However, it appears the need of motivational practices planning and objectives outlined, teachers grounded on theories and strategies that contribute to literary text mediation, broadening the student's horizon of expectation, guided by methodologies that respond to the interests of the reader in formation.

Keywords: Literary reader formation. Receptional Method. Children's Literature. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESPAÇO PARA AS ENTREVISTAS DOS ALUNOS.....	38
FIGURA 2 – QUESTIONÁRIO SOBRE OS INTERESSES LITERÁRIOS DA TURMA.....	106
FIGURA 3 – ESPAÇO RESERVADO PARA O MATERIAL DE LEITURA.....	108
FIGURA 4 – EXPOSIÇÃO DAS CAIXAS MISTERIOSAS.....	115
FIGURA 5 – ATIVIDADE: MAPA DA HISTÓRIA.....	116
FIGURA 6 – FOTOCÓPIA DO CONTO <i>CINDERELA</i>	120
FIGURA 7 – FOTOCÓPIA DO CONTO <i>CINDERELA</i> (PARTE 2).....	121
FIGURA 8 – FOTOCÓPIA DO CONTO <i>CINDERELA</i> (PARTE 3).....	122
FIGURA 9 – FOTOCÓPIA DO CONTO <i>CINDERELA</i> (PARTE 4).....	123
FIGURA 10 – FOTOCÓPIA DA ATIVIDADE SOBRE ESTRUTURA DOS CONTOS DE FADAS.....	124
FIGURA 11 – ATIVIDADE DE ILUSTRAÇÃO SOBRE A ESTRUTURA DO CONTO <i>CINDERELA</i>	127
FIGURA 12 – QUADRO COMPARATIVO - CONTOS DE FADAS CLÁSSICOS.....	129
FIGURA 13 – JOGO DE IDENTIFICAR OS ELEMENTOS DA ESTRUTURA BÁSICA NOS CONTOS DE FADAS CLÁSSICOS.....	130
FIGURA 14 – QUESTIONÁRIO DE REFLEXÃO SOBRE AS OBRAS LIDAS.....	135
FIGURA 15 – EXPLORAÇÃO DO TEAR.....	140
FIGURA 16 – QUADRO COMPARATIVO ENTRE OS CONTOS TRABALHADOS.....	150
FIGURA 17 – ATIVIDADE PARA ESTABELECEER CONEXÕES COM O CONTO A <i>MOÇA TECELÃ</i> , DE MARINA COLASANTI.....	151
FIGURA 18 – JOGO DE TRILHA.....	153
FIGURA 19 – DESCOBRINDO O TESOURO.....	155
FIGURA 20 – CAPA DO LIVRO <i>O FANTÁSTICO MISTÉRIO DE FEIURINHA</i> , DE PEDRO BANDEIRA.....	157
FIGURA 21 – QUADRO PARA RELEMBRAR O CONTO <i>ROSAFLOR E A MOURA TORTA</i> , DE PEDRO BANDEIRA.....	158
FIGURA 22 – ATIVIDADE DE CONSTRUÇÃO DE TÍTULOS.....	161

FIGURA 23 – JOGO DE ADIVINHA.....	162
FIGURA 24 – ATIVIDADE DE VISUALIZAÇÃO.....	165
FIGURA 25 – MURAL DE ATIVIDADES DE VISUALIZAÇÃO.....	166
FIGURA 26 – LEITURA DRAMATIZADA PELA PROFESSORA- PESQUISADORA.....	167
FIGURA 27 – QUADRO COMPARATIVO ENTRE O LIVRO E O FILME.....	169
FIGURA 28 – RECORDANDO A LEITURA.....	170

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS TIPOS DE HISTÓRIAS PREFERIDAS.....	30
GRÁFICO 2 – TÍTULOS DAS HISTÓRIAS PREFERIDAS.....	31

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CARGA HORÁRIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	22
QUADRO 2 – PERGUNTAS SOBRE O PERFIL LEITOR DA TURMA.....	104
QUADRO 3 – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL LEITOR DA TURMA.....	105
QUADRO 4 – PERGUNTAS PARA A RODA DE CONVERSA SOBRE OS CONTOS DE FADAS CLÁSSICOS.....	131
QUADRO 5 – PERGUNTAS PARA O JOGO DE TRILHA.....	152

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	UM ESTUDO DO TIPO ETNOGRÁFICO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS	18
3	O LEGADO DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E DA TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO: O LEITOR.....	43
3.1	A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E O RESGATE DA PERSONAGEM ESQUECIDA: O LEITOR	45
3.2	ENTRE LACUNAS E NEGAÇÕES: A TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO	55
4	MÉTODO RECEPCIONAL: ALICERCES METODOLÓGICOS E TEÓRICOS.....	72
4.1	ERA UMA VEZ A FORMAÇÃO DE LEITORES: BASES TEÓRICAS NECESSÁRIAS PARA FUNDAMENTAR A PRÁTICA.....	81
5	VIVENCIANDO O MÉTODO RECEPCIONAL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.....	101
6	O PROFESSOR COMO MEDIADOR DE LEITURA LITERÁRIA: UM GUIA NO ENCONTRO ENTRE O LIVRO E O LEITOR.....	173
6.1	PROFESSOR/MEDIADOR: DE MÃOS DADAS COM O JOVEM LEITOR.....	174
6.2	DAR VEZ E VOZ AO LEITOR.....	177
6.3	"PREPARANDO OS OUVIDOS" PARA RECEBER O OUTRO: COMPARTILHANDO OS SENTIDOS DA OBRA.....	187
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
	REFERÊNCIAS	202
	APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS)	208
	APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORA REGENTE)	208
	APÊNDICE 3 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS.....	212
	APÊNDICE 4 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE.....	213
	APÊNDICE 5 – CRONOGRAMA DE ORGANIZAÇÃO DAS AULAS.....	215
	APÊNDICE 6 – PISTAS E DESAFIOS DO CAÇA AO TESOURO	220

APÊNDICE 7 – CONVITE À LEITURA	222
APÊNDICE 8 – JOGO DE ADIVINHA.....	223
APÊNDICE 9 – SEQUÊNCIA DE FATOS	224
ANEXO 1 – ESTRUTURA DO DIÁRIO DE CAMPO	225

1 INTRODUÇÃO

"– Me ajuda a olhar!"
(Eduardo Galeano)

A frase exclamativa que compõe a epígrafe faz parte das palavras tecidas no texto *A função da arte/1* por Eduardo Galeano (2017), em sua obra intitulada *O livro dos abraços*. Nessa passagem, lê-se o clamor expressado por um menino ao pai, que, ao ver o mar pela primeira vez, fica inebriado com tamanha imensidão e beleza, as quais exigem dele mais do que pode dar, pedindo ajuda ao olhar mais experiente do pai para compreender o que lhe suscitava tanto fulgor.

O encontro do leitor infante com a obra literária se assemelha aquele da epígrafe, entre o menino e o mar. A criança, ao deparar-se com a literatura em mãos, sente-se seduzida e, simultaneamente, apreensiva pelas palavras que a permitem ir além do que está acostumada a enxergar. Para tanto, o olhar maduro de um professor, ao mediar a leitura, pode ajudar o leitor em formação a olhar para tal texto, promovendo o diálogo necessário que a literatura requer, a fim de emancipar o sujeito.

Logo, a partir da necessidade do professor de assumir o compromisso de formar alunos leitores de literatura, idealizou-se esta pesquisa de cunho teórico-prático voltada para o ensino de literatura, a qual está alicerçada nas dúvidas, inquietações e receios provocados pelos desafios da prática em sala de aula vivenciados pela professora-pesquisadora. Com isso, este estudo foi orientado pela pergunta que atinge muitos professores: como fazer os alunos se interessarem pela leitura literária em sala de aula?

Não se trata, assim, de formular uma receita, mas de tecer possibilidades e novas perguntas por meio de um trabalho desenvolvido com base na etnografia escolar (ANDRÉ, M. E. D. A., 2015), buscando-se desenvolver um diálogo entre a base teórica e suas implicações sobre a prática. Diante disso, o texto foi organizado em seis capítulos.

O capítulo 2, intitulado *Um estudo do tipo etnográfico para a formação de leitores literários*, foi reservado para apresentar a trajetória da professora-pesquisadora, caminho que delineou o desenvolvimento deste trabalho. Também são elencados os objetivos almejados, bem como o contexto em que ocorreu este estudo e o perfil dos participantes. Além disso, descreve-se a metodologia,

caracterizando a abordagem utilizada na pesquisa, o tipo de estudo e os instrumentos utilizados para coleta de dados.

No capítulo 3, intitulado *O legado da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito Estético: o leitor*, apresenta-se a base teórica do trabalho, explorando as teorias da Estética da Recepção e do Efeito Estético, segundo as contribuições de Hans Robert Jauss (2002a, 2002b, 2003) e Wolfgang Iser (1996, 1999, 2002).

A partir desse panorama teórico, evidencia-se no capítulo 4 (*Método Recepcional: alicerces metodológicos e teóricos da prática*) a pesquisa desenvolvida pelas autoras Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini, as quais se pautam, dentre outras, nas teorias da Estética da Recepção e Teoria do Efeito Estético, apresentadas no capítulo anterior, para a construção da obra *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas*, de 1993, em que especificam o Método Recepcional. Além disso, aborda-se, em seção distinta no mesmo capítulo, as contribuições teóricas em torno dos estudos sobre contação de histórias, o gênero conto de fadas e as estratégias de leitura como pilares que sustentaram a proposta prática desenvolvida.

No capítulo 5 (*Vivenciando o Método Recepcional: diálogos possíveis entre a teoria e a prática*), é descrita a aplicação de uma unidade de ensino em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de Curitiba. Ademais, concomitantemente, constrói-se um diálogo entre a experiência vivida e os pressupostos defendidos por Aguiar e Bordini (1993), ao longo das etapas do método, relacionando-os aos conceitos-chave das teorias basilares de Jauss e Iser.

No último capítulo, intitulado *O professor como mediador de leitura literária: um guia no encontro entre o leitor e o livro*, buscou-se refletir sobre o papel do mediador de leitura literária, apresentando algumas premissas que envolvem o trabalho do professor/mediador nas aulas de literatura. Também foram destacadas, ao longo do capítulo, questões significativas, reveladas por meio das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. Para isso, foram desenvolvidas três seções que tecem apontamentos sobre as responsabilidades que envolvem o trabalho do professor em sala de aula como mediador de leitura literária.

2 UM ESTUDO DO TIPO ETNOGRÁFICO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Neste capítulo, traço¹, brevemente, o percurso realizado por mim, como aluna, leitora e professora – trajetória que consolidou, também, a dimensão de pesquisadora – que convergiu na construção deste trabalho. Além disso, apresento o cenário da pesquisa, descrevendo o campo, bem como os participantes. Também, justifico o uso de uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico na investigação do processo educativo que ocorre, para a formação de leitores em uma sala de aula.

Apreendi, desde muito cedo, que compartilhamos histórias a todo momento. Minha mãe foi quem me apresentou as infinitas viagens que um livro pode nos proporcionar, e foi além, pois me encorajou a não só ouvir, mas narrar as minhas próprias histórias. Os contos de fadas foram meu primeiro contato com a literatura; adormeci por inúmeras noites com o ressoar do "...viveram felizes para sempre".

De acordo com Silva (2013), o significado etimológico da palavra fada, do latim *fatum*, é destino, uma vez que os personagens dos contos de fadas, ao superarem desafios, dão novo sentido ao destino de suas vidas. Com isso, essas histórias foram base para a construção do que sou, delinearam meu *fatum*, foram fontes de conhecimento de vida, capazes de trazer sentido e dar significado às mazelas da rotina e do cotidiano.

Da escola fiz meu segundo lar. Ainda na Educação Infantil, demonstrava grande afeto e admiração por quem se dedicava, apaixonadamente, ao cuidado e ensino: minha professora. Quiçá, eu já vislumbrava um caminho a seguir. Era a primeira a levantar a mão quando ela perguntava, na hora da soneca, "quem quer ajudar no berçário?". Inventava histórias e balançava carrinhos com a missão de fazer bebês adormecerem e, ao final da hora da soneca, tinha a satisfação de ter a tarefa cumprida.

Segui encontrando professores apaixonados pela leitura, que, ao apresentar livros de literatura, sabiam do valor que possuíam nas mãos. Com eles, nos nutriam de novas possibilidades e caminhos para descobrir e compreender o mundo. Fui leitora da Coleção Vaga-Lume e, no final do Ensino Fundamental, conheci as aventuras dos personagens da saga *Harry Potter*. No Ensino Médio, acabei por me

¹ Optei pelo uso da primeira pessoa nessa seção do trabalho, devido ao caráter pessoal do texto apresentado.

perder como leitora nas inúmeras leituras obrigatórias para o vestibular. Cursei Pedagogia, na Faculdade Doutor Leocádio José Correia (FALEC), e Letras, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), quando com as disciplinas de Literatura Brasileira e, principalmente, Literatura Infantil, me reencontrei no mundo da leitura. E, com isso, reafirmei o que queria seguir como profissional e pesquisadora: explorar o universo da literatura, mais especificamente, a literatura infantil e seus encantamentos.

Cabe mencionar que a partir de reflexões da prática diária como docente, desde 2011, da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, foi possível perceber que mediar o caminho para o desvelar de uma leitura literária com prazer e competência não é tarefa fácil. Por tais razões, no mestrado debruicei-me na reflexão sobre o papel da literatura em sala de aula, como elemento transformador, para a formação do leitor. Dessa forma, a idealização desta pesquisa surgiu com o desejo de desvelar os caminhos para explorar ao máximo as potencialidades dos alunos a partir do trabalho com textos literários.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, tive a oportunidade de cursar a disciplina “Letramento Literário”, com a professora Doutora Elisa Maria Dalla-Bona, o que enriqueceu e delineou a minha proposta de investigação, por meio dos textos lidos, das experiências trocadas com as colegas de turma e dos encontros de orientação.

Diante desse contexto, a pesquisa aqui apresentada é de abordagem qualitativa e de tipo etnográfico, tendo como participantes uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I e a professora regente. Além disso, possui como objetivo geral compreender o processo de formação do leitor literário a partir da aplicação de uma unidade de ensino² à luz do Método Recepcional. Para tanto, a pesquisa possui os seguintes objetivos específicos:

- a) construir uma unidade de ensino, fundamentada no Método Recepcional, a partir do levantamento diagnóstico realizado com uma turma de 3º ano, do Ensino Fundamental I, numa escola municipal de Curitiba;

² Unidade de ensino é o termo utilizado pelas autoras Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini ao se referirem ao conjunto de atividades planejadas de acordo com as etapas do Método Recepcional, uma das alternativas metodológicas para o ensino de literatura apresentadas na obra *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas* (1993).

- b) identificar as experiências literárias vivenciadas pelos alunos a partir do desenvolvimento da unidade de ensino;
- c) descrever o processo de construção do conhecimento literário, ao longo da aplicação da unidade de ensino;
- d) verificar quais os aspectos desenvolvidos durante as aulas baseadas no Método Recepcional favoreceram aos alunos o aprimoramento da leitura literária.

Tais objetivos delinearam minha imersão em campo, o que permitiu vivenciar situações únicas pertencentes à cultura do grupo participante do estudo. Assim, estive envolta pela complexidade dos fenômenos que surgiram ao longo da prática. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 70), "O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanas."

Dessa forma, a construção de uma pesquisa de abordagem qualitativa envolve o pesquisador na busca por compreender um determinado fenômeno; para isso, o trabalho de investigação ocorre *in loco*, considerando as perspectivas dos participantes em relação ao foco do estudo. De acordo com Flick (2009, p. 24), "Aqui, o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos."

Logo, a pesquisa qualitativa possui como objetivo perceber novas nuances sob um determinado objeto de estudo, analisando-o no contexto em que ocorre, o que torna o trabalho de interpretação significativo, pois é desenvolvido fundamentado na realidade dos participantes. Segundo Flick (2009, p. 27), "A pesquisa qualitativa torna-se um processo contínuo de construção de versões da realidade."

Com isso, a presença do pesquisador no cenário da pesquisa revela a observação como instrumento de coleta de dados decisivo, pois conforme Flick (2009, p. 25), "[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento [...]", estabelecendo-se uma relação única entre o observador e o meio, o qual objetiva analisar o fenômeno em questão pela ótica dos sujeitos pertencentes a esse ambiente.

A escola em que ocorreu a pesquisa pertence à RME de Curitiba e em 2017 (ano de realização da pesquisa de campo) atendia no período diurno por volta de 602 alunos, distribuídos em 20 turmas do Pré ao 5º ano (crianças de 5 a 11 anos de idade), além do período noturno, com o atendimento de 17 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A equipe contava com 82 professores; desse total, quatro exerciam a função de pedagogas, duas para cada período diurno, uma como articuladora para a educação integral e uma para o atendimento do período noturno, além de cinco inspetores, dois assistentes administrativos e a equipe diretiva composta por uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora administrativa³.

É uma instituição educacional que atende os alunos das 8h às 17h, tratando-se de uma escola de tempo integral, a qual possui organização diferenciada das atividades. Assim, quatro horas são destinadas aos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Ensino Religioso e Educação Física. Há, também, uma ampliação da carga horária em mais quatro horas, destinada para oficinas de práticas educativas, as quais, de acordo com as Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba (2006), possibilitam aprendizagens e o desenvolvimento global do aluno, privilegiando-se a interação entre os mesmos por meio de atividades de experimentação, manipulação, construção, montagem; assim, de caráter exploratório. Faz-se necessário mencionar que, segundo a Agência de Notícias da Prefeitura de Curitiba (2017), das 185 escolas da RME, 89 são de tempo integral e nestas os alunos permanecem nove horas diárias.

A pesquisa de campo ocorreu em uma escola que faz parte das instituições denominadas Centros de Educação Integral (CEI), e recebeu a ampliação do espaço físico com a implantação do prédio com três pavimentos, destinado para a realização das oficinas de práticas educativas. Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a construção ocorreu em 1992, momento em que passou a funcionar em horário integral, ofertando oito horas de estudos. A instalação possui salas ambiente,

³ O Regimento Interno Escolar (2007) atribui à coordenadora administrativa as funções a seguir resumidas: acompanhamento, avaliação e realimentação do Projeto Pedagógico da escola; zelar pela documentação escolar; responsabilizar-se pelo emprego adequado dos recursos materiais e físicos da escola; participar de ações conjuntas com a comunidade; auxiliar no cumprimento das Diretrizes de funcionamento da escola; controlar a documentação referente aos recursos humanos que atuam na escola; e auxiliar a Equipe Pedagógica na organização do horário para a substituição de docentes quando necessário.

sendo cada espaço organizado de acordo com o trabalho desenvolvido na oficina; além disso, há mobiliário diferenciado, com mesas redondas ou retangulares, que propiciam o trabalho em grupos.

Para tanto, houve uma reorganização no currículo a fim de que a escola se adaptasse a esta nova realidade, de acordo com o perfil da instituição e as necessidades da comunidade escolar. Em um período, os alunos cumprem com a carga horária destinada às disciplinas do currículo obrigatório e, no período seguinte, participam das oficinas, com práticas educativas diferenciadas. Em 2017, foram desenvolvidas: Práticas Artísticas, sendo direcionadas à oficina de teatro e de desenho; Práticas de Educação Ambiental; Práticas de Ciência e Tecnologias da Informação e Comunicação; Práticas de Movimento e Iniciação Desportiva, contemplando várias oficinas durante o ano letivo como dança, capoeira, futsal, xadrez, judô e *skate*; e, por fim, as Práticas de Acompanhamento Pedagógico, as quais foram organizadas em quatro oficinas: Apoio Pedagógico em Matemática, Apoio Pedagógico em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês) e Leitura e Literatura.

De acordo com o Caderno da Educação Integral, intitulado *Subsídios para a organização das práticas educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de educação em tempo integral* (2016, p. 10), "O currículo da escola de tempo integral contempla o trabalho com as cinco Práticas Educativas organizadas em uma ou mais oficinas, com duração semanal mínima de duas horas/aula consecutivas." Como exemplo, segue o quadro com o horário das oficinas a que os participantes da pesquisa eram encaminhados no período da tarde:

QUADRO 1 – CARGA HORÁRIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Horário do 3º ano	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1ª Hora	Língua Estrangeira – Inglês	Práticas de Ciência e Tecnologias	Apoio Pedagógico em Matemática	Apoio Pedagógico em Língua Portuguesa	Práticas Artísticas - Desenho
2ª Hora					
3ª Hora	Práticas de Movimento e Iniciação Desportiva	Práticas de Movimento e Iniciação Desportiva	Práticas de Educação Ambiental	Leitura e Literatura	Práticas Artísticas – Teatro
4ª Hora					

FONTE: Caderno da professora ASP (2017).

Referente à aula de Leitura e Literatura, os alunos possuem duas horas semanais, ocorrendo, quinzenalmente, os empréstimos e devoluções de livros na biblioteca. Quando não há esse momento, é prescrito o desenvolvimento do trabalho com textos de diferentes gêneros, dentre eles o texto literário, com o objetivo de desenvolver e ampliar a compreensão leitora da turma.

Ao longo das nove horas na escola, são reservados momentos para o lanche, nos períodos matutino e vespertino, bem como é disponibilizado almoço. Os alunos também possuem três momentos de pausa dos estudos, sendo dois recreios de vinte minutos em cada turno e uma hora no meio do dia.

Destaco dentre tais informações que o corpo docente que atua na escola o faz em sua maioria apenas em um período de trabalho, manhã ou tarde, de acordo com o PPP (2017); dos 82 professores, apenas 15 trabalham em período integral. Assim, pode ser assinalado que são duas equipes praticamente distintas que exercem suas funções ao longo das atividades, sejam elas com as turmas que estão seguindo os conteúdos do currículo formal ou as que participam das oficinas.

Esse cenário impacta a escola de forma geral, pois a proposta de educação em tempo integral envolve o desenvolvimento de uma única escola, que trabalha para além da ampliação da carga horária, propiciando vivências significativas para os alunos e superando o desafio de uma instituição dividida em turnos, com regimes de trabalho que não dialogam, com fragmentação entre currículos. Por isso, é necessário pensar em uma escola, com uma única jornada, sem cisões. Consoante com os apontamentos de Bogdan e Biklen (1994, p. 68), "Os investigadores qualitativos acreditam que as situações são complexas, e, deste modo, tentam descrever muitas dimensões e não restringir o campo de observação."

Assim, apesar dos desafios pontuados, foi possível perceber que ao longo dos 45 anos de história da instituição, desde seu início em 1972, a escola se tornou referência para o progresso do bairro, havendo ao seu redor, além da ampla área residencial, comércios, um Centro Municipal de Educação Infantil, uma Escola Estadual, entre outros estabelecimentos que servem à comunidade. Outra informação relevante no PPP (2017) é a não existência de muitas áreas de entretenimento na região. Por isso, nos finais de semana, a escola é uma opção aos jovens, seja para andarem de *skate*, seja para jogarem futebol; além de nos sábados (13h às 17h) poderem participar do programa Comunidade Escola, uma iniciativa da prefeitura que oferta, gratuitamente, diferentes atividades socioeducativas à

comunidade, de acordo com a disponibilidade da instituição e os interesses da população, como xadrez, futsal, rodas de leitura, e oficinas variadas, mediadas por servidores municipais ou voluntários.

Além de atender as famílias das proximidades de onde está localizada, a escola possui em torno de 150 alunos vindos de conjuntos habitacionais situados em localidades mais distantes do bairro, inaugurados em meados do ano de 2014. Seus residentes são condôminos da Companhia de Habitação Popular de Curitiba (COHAB), os quais receberam um imóvel por estarem em áreas de risco, sendo assim realocados. A escola é a instituição de ensino pública mais próxima de tais residências; segundo o PPP (2017), a grande maioria dessas matrículas se justifica por ser uma escola de tempo integral, pois os pais relatam a necessidade dos filhos serem atendidos durante o período diurno, enquanto estão trabalhando. Também são atendidas famílias da região metropolitana de Curitiba (como das cidades de Almirante Tamandaré, Pinhais e Colombo), mas principalmente do município de Colombo. A maioria dos alunos destes municípios chega à escola por meio do transporte escolar.

Pontua a relação estabelecida pelos pais entre a oferta de tempo integral e a necessidade de ter um local seguro para deixar os filhos. Com base nas informações apresentadas no PPP (2017), observa-se que essa não é uma escolha fundamentada nas oportunidades que um currículo ampliado tem a oferecer, com atividades práticas diversificadas, que presumem um maior contato com a arte, o esporte, a cultura, o uso das tecnologias, a educação ambiental, a experimentação científica, a leitura e a escrita (CURITIBA, SME, Caderno da Educação Integral - *Subsídios para a organização das práticas educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de educação em tempo integral*, 2016), mas fundamentada apenas na carga horária de nove horas que a escola disponibiliza.

Com relação à formação educacional, conforme o PPP (2017), a partir de uma pesquisa realizada via questionário com cerca de 390 famílias, mais de 60% assumiu possuir o Ensino Fundamental completo/incompleto, sendo que mais da metade assinalou não ter concluído os anos iniciais (do 1º ao 5º ano). Quanto ao perfil econômico, a grande maioria indicou possuir um ganho salarial entre R\$ 880,00 a R\$ 1.200,00, sendo, majoritariamente, de setores da prestação de serviços e autônomos. Sobre a constituição familiar, a maior parte é composta por pai e mãe,

porém, foi possível verificar um número considerável de crianças atendidas por avós ou parentes próximos, como tutores.

Tais informações validam a assertiva de Bogdan e Biklen (1994, p. 48) quando se referem à importância dada ao contexto em investigações de abordagem qualitativa, pois "[...] o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre." Assim, compreender o ambiente que envolve a pesquisa é tarefa do investigador qualitativo, para que as ações observadas sejam contextualizadas e melhor entendidas.

Com isso, darei destaque ao perfil socioeconômico do grupo de participantes da pesquisa, constituído por 29 alunos do 3º ano com idades entre 7 e 9 anos e pela professora regente da turma. Por meio de observação e conversas informais com a turma, constatei que 13 dos 29 alunos residem no conjunto habitacional localizado em uma região mais distante do bairro; desse modo, fazem parte de famílias realocadas, originárias de áreas de risco, atendidas em função da precariedade da sua situação habitacional. Segundo dados apresentados pela Agência de Notícias da Prefeitura de Curitiba (2014), "Todas têm renda de, no máximo, R\$ 1.600 mensais, e estavam inseridas na chamada faixa 1 do programa Minha Casa, Minha Vida, que conta com subsídio para aquisição das unidades." Além dessa maioria, cinco alunos moram na região metropolitana, três no município de Colombo e dois em Almirante Tamandaré, um aluno reside no Bairro Alto (bairro de Curitiba, distante da escola), e os demais moram em residências próximas à instituição.

Conforme informações fornecidas pela professora regente sobre a composição familiar, a maior parte dos alunos mora com os pais e apenas dois estão sob responsabilidade dos avós. Além disso, ficou visível a partir das referências trazidas ao longo das aulas, por meio de comentários, que a maioria da turma acompanha programas televisivos diariamente, bem como tem acesso a jogos, redes sociais e aplicativos de mensagens, por aparelhos celulares dos responsáveis.

Quanto à professora da turma, a profissional possui ensino médio regular e técnico administrativo, além de graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. A docente atua desde o início da graduação, tendo experiência em diversos níveis da educação infantil em escolas privadas. Há quatro anos, atua no ensino público como regente de ciclo I (2º e 3º ano) do Ensino Fundamental I. Ademais, exerce a função de Tutora de cursos de Educação à Distância no período noturno, e demonstra grande dedicação com o trabalho em sala de aula,

reconhecendo a essencialidade de um profissional comprometido com o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo planejamentos flexíveis, bem como de acordo com as necessidades da turma, o que se reflete em admiração e carinho expressados pelos alunos.

Para definir o grupo de participantes da pesquisa, apresentei ao corpo docente o objetivo da investigação científica e pontuei que trabalho na instituição há quatro anos, nos quais desempenhei diferentes funções, mas sempre possuí o desejo de atuar no ensino de literatura, pois desenvolvi toda minha vida acadêmica investigando e comprovando os benefícios que ela proporciona ao aluno. Após esse momento, me coloquei à disposição dos professores que tivessem interesse. Logo, a professora regente do 3º ano buscou mais informações, alegando estar interessada e flexível para a realização do estudo.

De acordo com Flick (2009), deve-se respeitar os códigos de ética ao longo da investigação, o que pressupõe zelar pelas necessidades e interesses dos participantes, sem prejudicá-los. Ao ser acolhida pela professora regente, entrei em contato com a turma e, por meio de uma conversa informal, expliquei o objetivo da pesquisa. Com isso, os alunos foram convidados a serem os protagonistas do estudo e foram informados da não obrigatoriedade deste, estando livres para aceitarem ou recusarem a proposta da pesquisa. A turma, no geral, demonstrou interesse quanto ao trabalho com literatura e, assim, foram informados de que precisariam ser liberados pelos responsáveis para que participassem das aulas a serem desenvolvidas por mim.

Dessa forma, por se tratar de uma pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Setor de Ciências da Saúde, sob o parecer 2.099.066, foram encaminhados os pedidos de autorização às famílias (APÊNDICE 1, p. 208), o qual é denominado pelo CEP como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), via agenda escolar, com o aval da equipe pedagógica e diretiva da escola. A professora regente também recebeu o documento e consentiu com o desenvolvimento da pesquisa em sua turma mediante a assinatura do TCLE (APÊNDICE 2, p. 210). Esse documento é necessário para assegurar a autorização do uso dos dados coletados ao longo da pesquisa, bem como esclarecer aos responsáveis e aos participantes os procedimentos e pormenores diante do processo investigativo, sendo o consentimento dado voluntariamente (FLICK, 2009).

Esse procedimento é uma forma de garantir uma prática guiada por princípios éticos, os quais asseguram o consentimento informado para a participação no estudo, assim como para não conferir riscos ou danos aos participantes. Entre tais princípios, Bogdan e Biklen (1994) pontuam quatro. O primeiro é em relação ao anonimato dos sujeitos da pesquisa: o pesquisador deve proteger a identidade dos participantes tanto em material escrito quanto em relatos verbais, para evitar transtornos com exposições. Por isso, para preservar os alunos e a professora da turma, optei por citá-los utilizando as primeiras letras dos seus nomes e sobrenomes. O segundo, por sua vez, refere-se ao tratamento respeitoso, por meio de informações claras sobre os objetivos da pesquisa, obtendo-se a cooperação com a investigação de forma honesta em relação aos recursos e métodos que serão usados. Já o terceiro trata da clareza na exposição dos termos de acordo para a participação no estudo, honrando-os até a conclusão da pesquisa. Por fim, o quarto princípio retrata como essencial a fidelidade aos dados obtidos no momento da escrita dos resultados, garantindo-se a autenticidade do trabalho.

Além disso, as minhas atitudes foram balizadas pelas recomendações de Flick (2009) ao asseverar que o pesquisador, ao adotar um papel e defender um posicionamento perante os participantes, não age com neutralidade. Ao longo dos contatos iniciais, ocorre um processo de adaptação e de negociação, em que o pesquisador afina seu papel diante da realidade pesquisada, estabelecendo-se uma aliança de trabalho. A professora regente (ASP) – denominada pelas suas iniciais, como pontuado anteriormente –, foi de fundamental importância nessa etapa da pesquisa, pois manifestou confiança e valorizou o trabalho que seria desenvolvido, além de transmitir segurança aos alunos, que aceitaram a minha presença sem torná-la inoportuna.

Ao longo desse processo de ambientação com a turma e com a professora ASP, foi colocada a possibilidade de um planejamento feito em conjunto, a ser aplicado pela professora regente da turma e observado por mim. Contudo, a docente demonstrou não se sentir à vontade por não dominar a metodologia para o trabalho com literatura apresentada a ela (Método Recepional). Diante disso, assumi os dois papéis (professora e pesquisadora), porém, o trabalho foi desenvolvido com a presença da regente em sala de aula, o que contribuiu muito para o desenvolvimento das atividades, principalmente no início da aplicação da unidade de ensino, quando a turma não havia estabelecido um vínculo de confiança necessário

comigo. Sobre isso, Bogdan e Biklen colocam que (1994, p. 127) "As questões relativas à duração, aos sujeitos e à forma de participação tendem a surgir à medida que o trabalho se desenvolve", assim, o investigador precisa estar disponível, ser flexível e ajustar-se às necessidades impostas pelo grupo de participantes da pesquisa.

Com o grupo de participantes definido, iniciei o processo de investigação, a partir dos primeiros contatos com a turma e com a professora ASP, com o objetivo de identificar as preferências leitoras dos alunos, premissa que guia o Método Recepcional, metodologia escolhida para orientar o trabalho com literatura. Assim, realizei uma roda de conversa e apliquei um questionário, atividades que introduziram a unidade de ensino.

Diante das exposições dos alunos na roda de conversa, constatei que os títulos mencionados eram, em sua maioria, de contos de fadas. No entanto, decidi por aplicar, também, um questionário com perguntas abertas para colher mais informações sobre os leitores protagonistas desse trabalho. O questionário continha as seguintes perguntas: 1. Qual é sua brincadeira e desenho preferidos? 2. Há livros na sua casa? Você lembra de algum título? 3. Você gosta de ouvir histórias? Por quê? 4. Alguém costuma ler histórias para você, na sua casa? Quem? 5. O que você mais gosta de fazer na escola? 6. Qual é a sua aula preferida? Por quê? 7. Você gosta de ler? Quem mais te incentivou a gostar de ler? 8. Que tipos de histórias você gosta de ler? 9. Qual é sua história preferida? E por quê?

Todos da turma realizaram a atividade, a partir da qual conheci o perfil leitor dos alunos.

Primeiramente, sobre a presença de livros nas casas dos alunos, dos 29 participantes, 20 assinalaram que possuem livros; no entanto, quando questionados sobre a lembrança dos títulos, apenas 12 os recordaram. Dentre os títulos, foram elencados *Alice no país das maravilhas*, *O pequeno urso*, *O ratinho esfomeado* (referindo-se ao livro *O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado*), *A Coruja e o Morcego*, *A Bela e a Fera*, *Jacaré com dor de dente* e *O nascimento de Jesus*, sendo o único de teor religioso. Apenas duas alunas citaram mais de um título, os quais foram *A Bondosa Pastora de Gansos*, *O Pequeno Polegar*, *Meus terríveis fantasmas*, *A pequena Sofia* e *O pequeno Príncipe*; foi citado por dois alunos o livro *Diário de um Banana*, além disso, uma aluna registrou "livros da Disney" de forma generalizada. Os demais nove alunos responderam

negativamente a essa questão, relatando não recordar os títulos das obras que possuem em casa.

Diante de tais respostas, percebi que uma grande parcela dos alunos afirmava ter contato diário com livros literários em suas casas. A partir dos títulos mencionados, foi possível reconhecer muitos contos de fadas, porém, não tive acesso a eles, o que não me permite questionar o valor estético das obras. No entanto, tal perspectiva ainda se apresenta como positiva, pois o acesso aos livros no ambiente familiar favorece a construção de uma relação mais intimista com o ato de ler, experiência que pode contribuir para a formação do leitor.

Contudo, quando questionados se alguém lia para eles nas suas casas, 14 responderam negativamente, enquanto 15 afirmaram que sim, todos apontando a figura da mãe como responsável por essa prática. Assim, praticamente 50% da turma assume não ter um momento de leitura feita por um membro familiar. Esse fator pode vir a ser um obstáculo na formação do leitor, caso não haja o incentivo ao hábito de ler, pois de acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro (2016, p. 35), "A família tem um papel fundamental no despertar do interesse pela leitura, seja pelo exemplo, ao ler na frente dos filhos, ou ao promover a leitura para os filhos."

Com relação ao gosto por ouvir histórias, foi unânime a afirmativa da turma: dentre as justificativas, 15 expuseram como motivo "ser legal" e cinco citaram a imaginação – dentre eles, o aluno VIRC relatou "Porque eu imagino que eu *to* lá no meio, é muito legal!", a aluna NSLS colocou "Porque é divertido!", a aluna FIS justificou que gosta de ouvir histórias para dormir, o aluno IWR pontuou que as histórias o acalmam, a aluna NVN registrou "Porque eu aprendo muito" e, por fim, a aluna YRRG aludiu "Porque me deixa mais feliz!". Apenas quatro participantes não justificaram a pergunta.

Conforme Lüdke e André (2015), essa etapa em que o investigador explora o campo que será estudado, estabelecendo os primeiros contatos e as primeiras observações, permite delinear hipóteses sobre o percurso que será planejado, pois ao adquirir informações – como o gosto por ouvir histórias – é possível fomentar atividades que estejam de acordo com essa afeição coletiva.

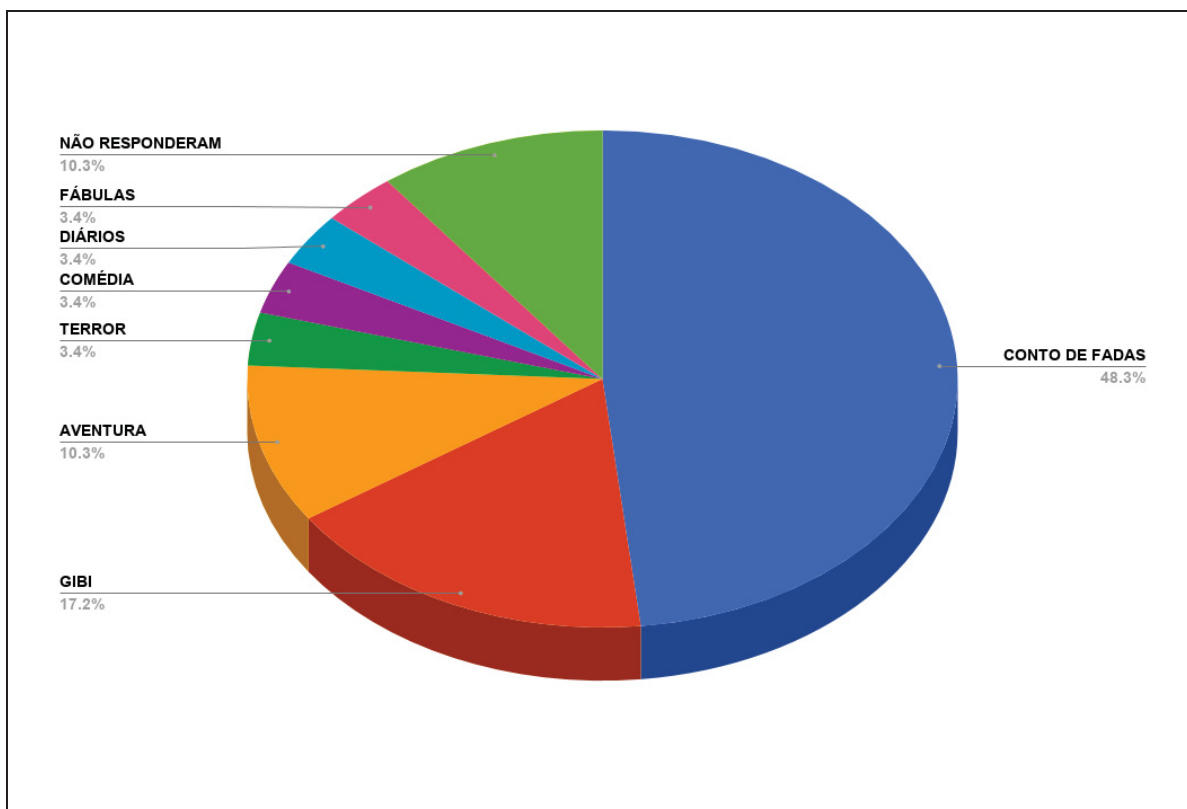
Ainda, no questionário, havia a pergunta "Você gosta de ler?", respondida por 28 alunos positivamente. Somente o aluno LGB, que está em processo de alfabetização, alegou que o gosto pela leitura ocorre "De vez em quando", caso que

será pontuado adiante no texto. O número predominante de alunos que assumem gostar de ler reforça a declaração da professora ASP de se tratar de uma turma que demonstra grande interesse em atividades voltadas à leitura.

Em outra questão, sobre quem mais os incentivou a gostar de ler, 11 alunos apontaram a mãe, seguida de oito registros indicando a professora, quatro citaram o pai, dois apontaram os amigos e quatro não responderam a questão. Novamente, a participação da mãe é aludida, nesse caso, como maior influenciadora sobre o gosto por ler, o que me leva a refletir sobre a forte referência que a família possui nesse processo, pois a experiência vivenciada com a figura materna é colocada à frente das práticas diárias de leitura realizadas pela professora ASP em sala. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016) reforça este dado no que se refere aos maiores influenciadores na formação leitora: o papel da mãe é o que ganha destaque.

Com relação ao tipo das histórias que mais gostavam de ler, 14 alunos citaram o gênero conto de fadas, sendo praticamente metade da turma, como é possível visualizar no gráfico a seguir:

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS TIPOS DE HISTÓRIAS PREFERIDAS

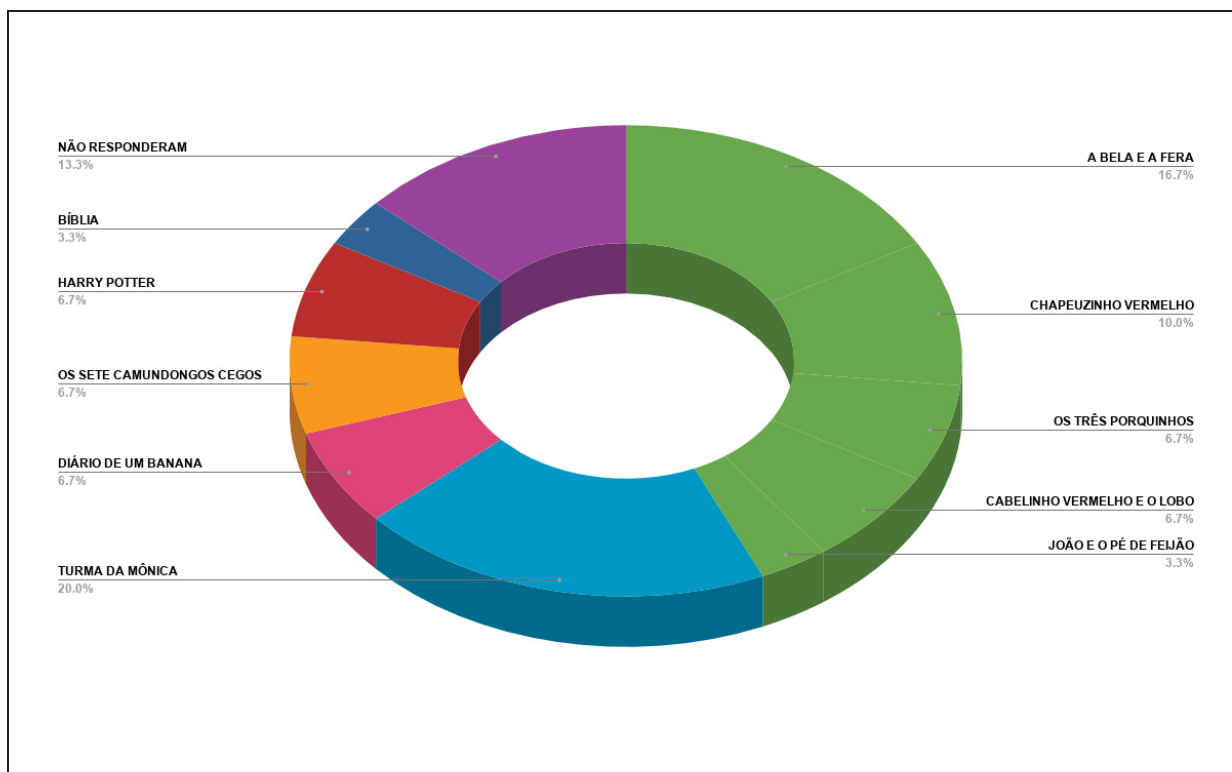


FONTE: A autora (2017).

O gênero em questão foi apontado por meio do registro dos títulos das histórias: três alunos citaram *Chapeuzinho Vermelho*, dois participantes mencionaram *Cabelinho Vermelho* e *o Lobo Bobo*, os demais foram mencionados apenas uma vez: *João e o pé de feijão*, *Pinóquio*, *A Bela e a Fera* e *Mogli*; e cinco indicaram o gênero em si "conto de fadas". Dos 15 alunos restantes, cinco apontaram o gibi, três assinalaram o gosto por histórias de aventuras, um por histórias de terror, um por histórias engraçadas, um por diários, um por fábulas e três não responderam.

Por último, questionei a história preferida dos participantes, pedindo que justificassem a escolha, para reafirmar a temática ou gênero de interesse dos alunos. Desse modo, foi possível verificar o predomínio dos contos de fadas, como retratado no gráfico:

GRÁFICO 2 – TÍTULOS DAS HISTÓRIAS PREFERIDAS



FONTE: A autora (2017).

Dentre os registros, cinco citaram *A Bela e a Fera*, três citaram *Chapeuzinho Vermelho*, dois citaram *Os três porquinhos*, dois citaram *Cabelinho Vermelho e Lobo Bobo*, um citou *João e o pé de feijão*, somando 13 alunos com preferência em contos de fadas. Os demais alunos (16) optaram por: *Turma da Mônica* (seis), *Diário*

de um Banana (dois), Os sete Camundongos cegos (dois), Harry Potter (um), Bíblia (um) e quatro deixaram em branco. Dentre as respostas, apenas 15 alunos justificaram suas escolhas, a maioria utilizando a expressão "legal"; um dos alunos que apontou a história *Chapeuzinho Vermelho* justificou a escolha mencionando: "Por que assusta!"; outro participante relatou ter escolhido *Os três porquinhos*, pois tem ação; além disso, um aluno apontou se identificar com a história *João e o pé de feijão* pelo nome do protagonista; e sobre o conto *A Bela e a Fera*, os alunos pontuaram gostar por envolver aventura e bondade.

Com isso, foi possível definir os contos de fadas como gênero a ser explorado na unidade de ensino. Tais informações corroboram a assertiva de André, M. E. D. A. (2015, p. 43) quando pontua que "O estudo da dinâmica de sala de aula precisa levar em conta, pois, a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos." Para tanto, estabeleci como necessário estreitar o vínculo com os participantes da pesquisa, por isso, antes de dar continuidade a aplicação efetiva da unidade de ensino, de acordo com as fases do Método Recepcional, realizei 20 horas/aula de observação, momentos em que a professora ASP trabalhou textos com ênfase em atividades de alfabetização com a turma.

No intervalo das aulas, por meio de conversas informais com a professora ASP, fiz um breve levantamento diagnóstico sobre a situação da turma em relação ao nível de alfabetização, uma vez que se refletiria diretamente nas atividades de leitura que seriam feitas ao longo da unidade de ensino. Assim, dentre os 29 alunos, foi mencionado que cinco eram retidos; quando questionada sobre os motivos, a professora expôs que dois tinham problemas na fala, pois apresentavam dificuldades na produção de alguns sons, por exemplo, trocar o "R" pelo "L", o "GA" pelo "DA", além de omitirem os encontros consonantais, como no caso da pronúncia de "BU" ao invés de "BLU". Desses dois, apenas o aluno ASS, que apresentava problemas mais severos, fazia acompanhamento com fonoaudiólogo; já o aluno PEW não realizava mais o tratamento, pois a mãe advertiu não poder levá-lo nas consultas.

Além desses dois casos, o aluno LGB, que declarou que gostava de ler ocasionalmente, também possuía atendimento especializado, pois apresentava as mesmas dificuldades com a fala, que, por vezes, tornava-se incompreensível quando não se tinha familiaridade com a situação. Ressalto uma passagem ocorrida durante

os momentos de observação, em relação ao atendimento individual da professora ASP com os alunos que apresentavam maior necessidade:

Assim, foi entregue aos alunos uma folha com o conto popular *Os três cabritinhos*. Logo, a professora ASP sentou junto a dois alunos que possuem dificuldades na leitura, incentivando-os. Pediu que lessem o título e dissessem sobre o que se trata o texto. Também, pediu para que estes dois alunos circulassem as palavras que conseguiam ler. (DIÁRIO DE CAMPO, 28/07/2017).

Dentre os demais alunos retidos, a professora ASP relatou que estavam relacionados ao grande número de faltas, o que ocasionou defasagem nos conteúdos. Também foi assinalado que o aluno LFP possui laudo com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), mas que não realizava nenhum tratamento, pois seu plano de saúde havia sido cancelado. Assim, saliento como fase decisiva explorar o ambiente, bem como as situações de ensino a que os participantes estão envolvidos, angariando-se referências sobre o encontro professor-aluno-conhecimento (LÜDKE; ANDRÉ, 2015), do qual fiz parte.

Sobre os níveis de desenvolvimento da apropriação do sistema de escrita alfabético (SEA), com base nos pressupostos da teoria da psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), foi apontado que 25 alunos eram considerados alfabéticos, enquanto três estavam em transição, na fase silábico-alfabético, e um indicava, ainda, hipóteses na fase silábica. Com isso, estando ciente das etapas em que os alunos encontravam-se em relação ao processo de alfabetização, percebi que a turma, em sua maioria, concentrava-se na fase final da apropriação da escrita alfabética.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 219), nesse nível a criança "[...] compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever." No entanto, não significa que o processo está findado, pois há necessidade de amadurecimento por meio de atividades de leitura e escrita que propiciem a continuidade do percurso evolutivo da aprendizagem. Assim, os alunos apresentavam ainda dificuldades ortográficas, dúvidas sobre a segmentação entre as palavras, bem como encontravam obstáculos na leitura de textos em letra *script*, estando habituados a trabalhar com letra caixa alta.

Diante disso, saliento a colocação de Lüdke e André (2015, p. 43) sobre a necessidade de "[...] considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário) [...]", visto que são conhecimentos que agregam ao processo investigativo, situando o pesquisador sobre a realidade dos participantes. Além disso, a interação com o grupo favoreceu o fortalecimento da relação afetiva com os alunos, aspecto relevante para prática em sala de aula.

Dessa forma, a pesquisa aqui apresentada é de abordagem qualitativa, como foi exposto, e do tipo etnográfico, pois possibilita ao pesquisador apurar suas percepções sobre o objeto de investigação, dado que presencia as experiências vividas pelos participantes. André, M. E. D. A. (2015) ressalta que as pesquisas etnográficas possuem sua origem na antropologia, porém, foi disseminada para outras áreas, dentre elas a educação. Essa transposição resultou na alteração de alguns aspectos desse tipo de pesquisa, pois o foco deixa de ser a descrição da cultura de um grupo social, adaptando-se aos estudos do processo educativo. Com isso, a proposta de um trabalho do tipo etnográfico é pautado pela assertiva de André, M. E. D. A. (2015, p. 28) quando defende que "O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito."

Flick (2009, p. 136) aponta que "Nos estudos etnográficos, os pesquisadores participam no desenvolvimento de algum evento durante um período extenso a fim de registrá-lo e de analisá-lo paralelamente a sua ocorrência real." Para a concretização do trabalho de campo, permaneci um semestre letivo (de julho a dezembro de 2017) acompanhando e aplicando a unidade de ensino na turma do 3º ano, sendo um período fundamental para o amadurecimento do estudo e a coleta de dados.

Conforme Lüdke e André (2015, p. 19):

Devido ao seu grau de imersão na realidade, o observador está apto a detectar as situações que provavelmente lhe fornecerão dados discordantes e as que podem corroborar suas conjecturas. Ele então penetra nessas situações, confronta as evidências positivas e negativas com as teorias existentes e vai gradualmente desenvolvendo a sua teoria.

Tal metodologia permite ao pesquisador compreender melhor a realidade pesquisada, pois são vivenciados problemas específicos do dia a dia escolar.

Porém, essa proximidade com os participantes e o contexto de pesquisa exige que, concomitantemente, mantenha-se uma linha tênue entre a familiaridade e a estranheza em campo, para não se obter perspectivas equivocadas e se perder o olhar aguçado sobre o que é particular e essencial à pesquisa. Diante disso, busquei uma variedade de instrumentos de coletas de dados que me ajudassem a manter o distanciamento necessário e o rigor científico que rege os procedimentos metodológicos de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo etnográfico.

De acordo com André (1995), é necessário seguir algumas etapas que são essenciais para a pesquisa do tipo etnográfico. Primeiramente, o pesquisador precisa aprofundar seus conhecimentos sobre o tema e o contexto que será explorado, constituindo uma fase de grande relevância para guiar a pesquisa de campo.

O trabalho de campo caracteriza a segunda fase da pesquisa, em que se visa compreender o fenômeno pesquisado a partir da multiplicidade de significados manifestadas pelos participantes. Procura-se ser flexível o suficiente para não restringir novas interpretações que enriqueceram as análises, visto que o planejamento precisa ser readaptado constantemente, conforme ocorre o diálogo entre a teoria e a prática.

A última fase é reservada para a reestruturação do vivido pelo pesquisador, quando analisará e sistematizará os dados coletados; um processo que exige, simultaneamente, a reflexão e a sensibilidade sobre os estudos teóricos e as experiências vividas para compreender e descrever o objeto pesquisado.

Justifica-se, assim, o uso de uma pesquisa do tipo etnográfico, pois procurei delinear e descrever o processo de formação do aluno como leitor de literatura, a partir da aplicação de uma unidade de ensino com base no Método Recepcional, por meio da imersão no universo cultural que é a sala de aula, considerando-se o contexto que a permeia e a multiplicidade de significados que a sustenta. Por esse motivo, decidi pela realização de observação participante, entrevistas, bem como o uso do diário de campo, fotografias, gravações de áudio, vídeo e análise das produções dos alunos, como técnicas tradicionais desse tipo de estudo para o registro dos dados compilados.

De acordo com Lüdke e André (2015), por meio destes instrumentos de coleta de dados, busca-se perceber e interpretar a complexidade que envolve as práticas de ensino. Dentre os métodos de investigação, a observação é considerada o

principal, pois permite ao pesquisador vivenciar uma experiência direta com o fenômeno estudado, estabelecendo um contato ímpar com os sujeitos da pesquisa e percebendo-os a partir de suas visões de mundo. Logo, a observação denominada participante "[...] parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado." (ANDRÉ, M. E. D. A., 2015, p. 28).

Nesta pesquisa, minha atuação foi articulada como professora-pesquisadora, o que reforça o conceito de uma observação participante, pois, ao realizar, simultaneamente, a observação e participação direta, foi decisivo definir com rigor os papéis assumidos, além de aliar demais instrumentos de coleta de dados que permitissem uma análise posterior. Segundo Lüdke e André (2015, p. 32), "É uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada."

Dessa maneira, optei pela realização de entrevistas com os alunos e a professora ASP, pois a construção da pesquisa envolve este processo interativo em que o pesquisador busca perceber o objeto de pesquisa pela ótica dos participantes. Diante disso, o uso de entrevista semiestruturada se justifica por propiciar maior liberdade ao entrevistado, visto que são perguntas abertas – o que permite maior naturalidade nas respostas. Segundo Flick (2009, p. 143), "[...] é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário."

As entrevistas⁴ (APÊNDICE 3, p. 212) ocorreram com os alunos envolvidos no desenvolvimento da pesquisa. Evidenciei a não obrigatoriedade na participação, assegurando o direito do participante sem que haja constrangimentos. No entanto, todos os alunos aceitaram colaborar em mais essa etapa do estudo, enriquecendo o processo de coleta de dados. A professora ASP também foi convidada, antecipadamente, para a participação em uma entrevista (APÊNDICE 4, p. 213), e esteve livre para combinar o local da escola e o horário mais propício para concretizá-la. Previamente, os participantes foram informados sobre a gravação do

⁴ A construção dos roteiros de perguntas para os alunos e para a professora regente foram baseados no trabalho desenvolvido por Manosso (2017).

áudio da entrevista, visto que isso possibilita maior flexibilidade ao entrevistador, dedicando-se totalmente ao processo, sem a necessidade do registro simultâneo das respostas dadas.

Conforme Flick (2009), o entrevistador precisa ter um alto grau de sensibilidade e uma visão geral durante o processo da entrevista para que atue como um facilitador, mediando os tópicos organizados previamente e os assuntos reportados pelo entrevistado, considerando novos tópicos quando necessário, para não restringir os possíveis dados que podem ser revelados a partir de informações extras dadas pelo participante.

Assim, a entrevista permite colher relatos sobre a prática em sala de aula, sendo uma peça relevante para a análise de dados posterior; combinada à observação participante, complementa o processo investigativo, dado que o pesquisador tem acesso ao momento em que a experiência está ocorrendo. Sendo assim, são métodos que permitem o cruzamento dos dados coletados, fruto de uma experiência única.

As entrevistas ocorreram nos dias consecutivos ao final da aplicação da unidade de ensino (08, 11, 13 e 14 de dezembro de 2017), em horário de aula (das 8h às 11h50), com o consentimento da professora ASP. Conversei com a turma, explicando que seria uma conversa final sobre todo o processo de aulas, sem tom de avaliação ou cobranças, além de reforçar que não era algo obrigatório, realizado apenas com os alunos que se dispusessem.

Para a realização das entrevistas, os alunos escolheram uma área externa, em que há um gramado com árvores, bem próximo da sala de aula, o que facilitou o deslocamento. Foi organizado um ambiente acolhedor e confortável, com almofadas, as paredes decoradas com fotos de todas as práticas realizadas, além disso, sobre um tapete foram depositadas as obras lidas e materiais dos jogos e dinâmicas desenvolvidas nas aulas, de forma que os alunos pudessem rememorar as atividades e leituras efetuadas.

O ambiente atrativo interferiu potencialmente na participação dos alunos ao longo das entrevistas, pois sentiam-se presenteados com a preparação de um local especialmente pensado para eles. Ao se depararem com o espaço organizado, muitas eram as reações de surpresa e entusiasmo diante do material exposto; ao localizarem-se nas fotos, enfim sentiam-se protagonistas do trabalho. A experiência foi extremamente recompensadora, pois o ambiente agiu como um diferencial,

atingindo o objetivo de tornar a entrevista um momento de troca sobre as práticas desenvolvidas e o reflexo destas na formação dos leitores. Tal ação está em consonância com os apontamentos de Lüdke e André (2015, p. 42) quando afirmam que "Quase todos os autores, ao tratar da entrevista, acabam por reconhecer que ela ultrapassa os limites da técnica, dependendo em grande parte das qualidades e habilidades do entrevistador."

FIGURA 1 - ESPAÇO PARA AS ENTREVISTAS DOS ALUNOS



FONTE: Acervo pessoal da professora-pesquisadora (2017).

Durante a atividade, foi esclarecido que os alunos poderiam escolher colegas que os acompanhassem durante a entrevista, caso preferissem. Assim, foram realizadas entrevistas individuais, em duplas e em trios, de acordo com a preferência da turma. Primeiramente, deixei os participantes livres para explorar o ambiente e relembrar o que foi feito ao longo do processo de aplicação da unidade de ensino, para depois iniciar a conversação. Para tornar a entrevista algo mais natural, avisei sobre o uso de um gravador de voz, o que permitia minha dedicação exclusiva para ouvir os alunos, sem necessidade do registro das respostas.

Foi organizado um roteiro para encaminhar o diálogo com os participantes, sendo flexível e adaptável, conforme as respostas e interesses dos entrevistados. Ao introduzir a pergunta, procurei deixá-los falar de maneira espontânea, fazendo interferências apenas quando necessário compreender melhor ou explorar o que

havia sido dito. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 136), "As boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista."

A entrevista realizada com a professora regente ocorreu na data de 21 de dezembro de 2017, na sala de aula onde trabalha, em horário de permanência (momento que possui reservado para o planejamento e organização de materiais). Organizei as fotos das práticas em um álbum, para que a professora ASP pudesse recordar os procedimentos realizados. Como a professora da turma acompanhou, praticamente, toda a aplicação da unidade de ensino, busquei investigar as impressões sobre o trabalho desenvolvido, bem como se houve algum reflexo desse trabalho em suas aulas. Além disso, foi questionada também sobre sua formação e experiências com a literatura, para compreender o que lhe motiva e fundamenta nos encaminhamentos com o texto literário em sala de aula. Tais momentos possibilitaram novas perspectivas sobre a prática desenvolvida, bem como novas informações, as quais forneceram elementos para a análise dos dados obtidos ao longo da pesquisa.

Outra técnica utilizada foi o diário de campo (ANEXO 1, p. 225), modelo apresentado por Dalla-Bona (2012), que permite o registro detalhado das aulas e do espaço para o pesquisador desenvolver sua perspectiva sobre o fenômeno investigado. Justifico o uso de tal instrumento de coleta de dados como estratégia para a descrição minuciosa das práticas desenvolvidas, bem como das ações dos sujeitos envolvidos, transcrevendo-se falas e/ou conversas, além de caracterizar o ambiente em que ocorreu a observação. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 150), "O resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas." A descrição ocorria após a aplicação das aulas, visto que ao assumir o papel de professora-pesquisadora era inviável as anotações simultâneas, salvo algumas pequenas notas sobre acontecimentos singulares, que exigiam maior atenção.

Para tanto, a gravação de áudio e vídeo e o registro de fotos foram recursos de grande utilidade para capturarem aspectos, detalhes ou especificidades que não seriam possíveis de serem registrados, e permitiram notar as particularidades de certas situações ou colocações dos participantes. Assume-se que o uso desses recursos para coleta de dados possui limitações, pois nas gravações de vídeos a

câmera foi posicionada em um enquadramento único, sendo colocada ao final da sala, em cima de um armário, buscando captar o panorama geral da sala, mas não abrangendo todos os espaços que a compõem. Também procurei captar os momentos que exigiam maior participação dos alunos, como os de leitura e interpretação do texto, pois a câmera possuía um limite de espaço para filmagem.

As fotos, por sua vez, foram tiradas nos momentos de construção das atividades, quando os alunos praticavam algum jogo com base nas leituras realizadas, construía respostas sobre questões de interpretação ou momentos de práticas diferenciadas, as quais, muitas vezes, foram motivadoras para novas leituras ou usadas como aprofundamento das reflexões sobre as obras trabalhadas. Para esse registro contei com a sensibilidade da professora ASP, que ao perceber um momento de interesse dos alunos pela prática realizada, registrava-o por fotos.

Sobre as gravações de áudio, tal recurso foi essencial para a revisitação de importantes colocações dos alunos frente às obras exploradas e sobre todo o processo de construção realizado com a turma. O gravador de áudio ficava no bolso do meu jaleco, com apenas um pequeno microfone preso à lapela, que captava com menos interferência a minha voz e as intervenções feitas pelos alunos.

Por ser um aparelho discreto, acredito que isso tenha contribuído para não inibir ou influenciar as colocações realizadas, caracterizando-a como uma gravação naturalista, dado que a presença do gravador é percebida minimamente pela turma (FLICK, 2009). No entanto, também se encontrou limitação nesse recurso, pois a qualidade mediana dos áudios quando algum aluno distante ao microfone expressava suas opiniões ou falava muito baixo tornou o processo de coleta de dados árduo, devido às inúmeras vezes que precisei ouvi-los para compreender as falas dos participantes. Sobre isso, Flick (2009, p. 225) ressalta que

As situações observadas são efêmeras, ao passo que a gravação de eventos com a utilização de mídias permite o acesso repetido a esses eventos, podendo-se transpor as limitações da percepção e da documentação característicos da observação.

Vale ressaltar que o anonimato dos participantes é um dos pontos assegurados na descrição dos dados coletados, como já apontado, e que os recursos citados acima foram utilizados como complemento da pesquisa de campo

realizada, agregando e revelando novas percepções sobre o fenômeno estudado, que foram integrados aos dados recolhidos por meio das observações e entrevistas.

Além desses recursos, foram utilizadas atividades realizadas pelos alunos ao longo da aplicação do método como mais uma ferramenta para verificar se a leitura dos textos literários e demais práticas foram significativas e pertinentes para a promoção do leitor de literatura. A amostragem utilizada foi determinada pela presença assídua dos participantes, além de se considerar o contexto de produção e perceber o processo de construção de percepções sobre as obras lidas. Segundo Flick (2009, p. 234):

Os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação. Em vez de usá-los como "contêineres de informação", devem ser vistos e analisados como *dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos* na construção de versões sobre eventos.

Dessa forma, para o pesquisador, o foco principal está no processo, estudando-se como ocorre ou se manifesta determinado problema por meio das interações no ambiente escolar. A formação do leitor, como objeto de estudo complexo, necessita de um olhar atento do investigador qualitativo para se conseguir descrever as situações, cenários, posicionamentos e diálogos que se apresentam no trabalho de campo. Por isso, é necessário um processo de investigação flexível e aberto, pois a prática vivenciada e o contato prolongado com os participantes permitem revisitar o planejado, repensando-o e reformulando-o de acordo com as peculiaridades da pesquisa do tipo etnográfico. Conforme André, M. E. D. A. (2015, p. 30), "O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade."

Também, procurei estabelecer novas relações com os participantes da pesquisa, promovendo um trabalho com flexibilidade e abertura de intervenção e contribuição da professora ASP. Para tanto, assume-se a constatação de André (1995, p. 108-109) de que há uma diversidade de formas em que ocorre a pesquisa do tipo etnográfico:

[...] desde aquelas que o planejamento e a direção do estudo ficam sob a responsabilidade de um pesquisador e o professor observado atua como colaborador, até aquelas nas quais o professor faz pesquisa centrada na sua própria prática. Entre essas duas posturas podem aparecer vários tipos de colaboração e parceria.

Acredito que mesmo o encaminhamento da unidade de ensino sendo aplicada por mim houve um trabalho colaborativo, uma vez que a professora ASP se mostrou sempre disposta a ajudar, sem ao menos ser requisitada, ao tirar fotos, ao fornecer o material dos alunos que estavam no armário da sala, ao organizar a sala quando percebia a minha necessidade; em suma, construiu-se uma parceria que favoreceu a realização das aulas.

Por fim, o trabalho de campo realizado, juntamente com os instrumentos de coleta de dados, viabilizou a descoberta e a documentação sobre a formação de leitores a partir da aplicação de uma unidade de ensino de acordo com as etapas do Método Recepcional. Com a orientação dos pressupostos teórico-metodológicos expostos acima, foi possível refletir sobre o papel da escola na formação de leitores. Assim, há uma ampliação de perspectivas sobre o fazer pedagógico, que, por meio da interpretação realizada pelo pesquisador, permite a resignificação do trabalho docente, descobrindo uma nova maneira de perceber a realidade pesquisada e as relações que textos e leitores estabelecem entre si.

3 O LEGADO DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E DA TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO: O LEITOR

Neste capítulo apresenta-se as teorias da Estética da Recepção e do Efeito Estético, explorando seus conceitos principais, tendo como base fundante as contribuições de Hans Robert Jauss (2002a, 2002b, 2003) e Wolfgang Iser (1996, 1999, 2002).

A Estética da Recepção surge na década de 1960, na Alemanha, tendo como pano de fundo um contexto histórico que pedia por uma substituição de paradigmas. Politicamente, a nova geração exigia uma reestruturação, o que repercutiu com maior força nas universidades. Com isso, cursos e seus currículos foram renovados, dentre eles os que envolviam os estudos literários. Nesse mesmo âmbito de descontentamento com os métodos tradicionais que regiam a época, estava Hans Robert Jauss, que pretendia, segundo Compagnon (2010, p. 154), "[...] renovar, graças ao estudo da leitura, a história literária tradicional, condenada por sua preocupação excessiva, senão exclusiva, com os autores."

A teoria da Estética da Recepção redimensiona os estudos referentes ao ensino da história da literatura, pois o foco, antes dado ao texto e ao autor, é transferido ao leitor, reconhecendo-o como elo vital dessa tríade. Conforme Jauss (2003, p. 57), "A vida da obra na história não é pensável sem a participação ativa daqueles a quem se dirige."

A Universidade de Constança (Alemanha), em 1967, foi o palco de apresentação dessa teoria ao público acadêmico. A conferência ministrada por Jauss divulga essa nova corrente de pensamento, que rejeitou vertentes de estudos fechados na ideia do texto como estrutura autossuficiente (ZILBERMAN, 2004). Mas, além disso, sintetiza as pesquisas feitas ao longo de sua carreira para delinear a Estética da Recepção.

O grupo de estudos interdisciplinares sobre poética e hermenêutica, organizado em Constança, ilustra um dos trabalhos desenvolvidos pelo teórico, o qual contribuiu para a conquista de uma nova perspectiva da estética e teoria da literatura alemã (ZILBERMAN, 2004). Dentre os intelectuais que faziam parte desse seleto grupo, estava Wolfgang Iser, sendo, também, um autor de grande relevância nesse cenário.

Iser, assim como Jauss, contribuiu para a mudança de direção dos estudos da história e teoria da literatura, assumindo a recepção da literatura e o efeito que esta provoca sobre o leitor como base dos estudos por ele desenvolvidos. O termo "efeito estético" é caro para Iser, em razão de se assumir que esse efeito emerge do texto, mas se consolida a partir do leitor, estimulado a constituir sentido ao que foi lido por meio de sua imaginação e interpretação. De acordo com Compagnon (2010, p. 147), "Pode-se dizer que o texto é um dispositivo potencial baseado no qual o leitor, por sua interação, constrói um objeto coerente, um todo."

A troca que há entre texto e leitor é um processo dinâmico, resultado da relação mútua entre autor-texto-leitor. Ademais, Iser assume em sua pesquisa que o texto possui uma estrutura de apelo, conceito que ilustra a obra literária como um produto inacabado, que possui lacunas para que o leitor, com suas contribuições, as preencha. Assim, reitera-se o princípio comunicativo do texto, o qual só se concretiza ao ser lido. O fundamento comunicativo é defendido tanto por Jauss, quanto por Iser, o que reitera a função comunicativa da literatura. Segundo Rosenblatt (2002), texto e leitor possuem origem e efeito social – autores e leitores compartilham de um núcleo comum de experiências, por isso, se faz possível estabelecer uma relação comunicativa entre a tríade autor-obra-público.

É o intercâmbio entre leitor e texto que torna viva a obra literária. O sentido não está apenas no texto ou na mente do leitor, mas ocorre na troca entre ambos no momento da leitura. Segundo Rosenblatt (2002, p. 14, tradução nossa), é indicado:

[...] parar de pensar no leitor e no texto como por separados e distintos. Nós dizemos: 'O leitor interpreta o texto' (O leitor age sobre o texto), ou: 'O leitor responde ao texto' (O texto age sobre o leitor). Em vez disso, devemos perceber que a ação é recíproca, em um sentido e em outro. Devemos pensar sobre a situação, isto é, a transação entre os dois que torna uma obra possível.

Vista a relevância desses trabalhos, neste capítulo abordam-se as contribuições de Jauss e de Iser, os quais são parte dessa vertente que demanda a presença do leitor como elo principal no processo literário. Assim, a relação entre a tríade autor, texto e leitor é ressignificada, surgindo-se novas formas de conduzir os estudos literários, guiados, dentre outras correntes teóricas, pela teoria da Estética da Recepção e pela teoria do Efeito Estético.

Para corroborar com as discussões em torno dessas teorias, foram articulados os apontamentos de alguns autores que se debruçaram na compreensão dos conceitos basilares que as permeiam, como Louise Michelle Rosenblatt (2002), Regina Zilberman (2004), Rosemari Glowacki (2007), Antonie Compagnon (2010) e Elisa Maria Dalla-Bona (2012), os quais ressaltam a importância desses estudos, pois permitiram o vislumbrar de uma nova perspectiva à literatura, o que, mais tarde, refletiu no âmbito educacional, quando os conhecimentos gerados passaram a favorecer, diretamente, a formação do leitor nas escolas.

3.1 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E O RESGATE DA PERSONAGEM ESQUECIDA: O LEITOR

A teoria da Estética da Recepção apresentada por Jauss rompe com dogmas e assume uma postura de prontidão para com o novo, visto que tal teoria renova a percepção sobre a literatura. A proposta de Jauss, conforme expõe Glowacki, era (2007, p. 256):

Organizar uma nova história da literatura, baseada nas reconstruções da obra literária, decorrentes da sua recepção na época do autor e em diversas épocas, realizando uma pesquisa sincrônica e diacrônica da recepção do texto pelo leitor por meio de releituras, e por leitores diversos [...].

Essa proposta abala com as concepções que vigoravam sobre a história literária. Jauss delineia uma metodologia para o estudo da literatura, superando-se os padrões herdados do século XIX, confrontando-se a ideia de que o sentido final do texto pertence ao autor. A Conferência de 67 foi o primeiro evento no ano letivo da Universidade de Constança, a qual passava por uma reformulação requerida pelos acadêmicos, que exigiam propostas originais, influenciados pela revolução cultural que se propagava na época, principalmente, no ensino superior. Diante desse momento, Jauss (2003, p. 61) declara que "Uma renovação da História literária exige a destruição dos preconceitos do objetivismo histórico e a fusão da estética tradicional da produção e da representação numa estética da recepção e dos efeitos."

Assim, o autor vai ao encontro dessas transformações, apresentando aos alunos sete teses que propõem novos caminhos para a disciplina de história da

literatura e que, direta ou indiretamente, foram contribuições teóricas de grande relevância para o ensino de literatura de forma geral.

A primeira tese é referente à capacidade de atualização da obra a partir da relação dialógica entre texto e leitor. Sobre isso, o autor apresenta o conceito de atualização, defendendo que a leitura de uma obra produzida em um tempo passado, ao ser explorada no horizonte contemporâneo, amplia seu campo de interpretação. Segundo Zilberman (2004, p. 33), "A possibilidade da obra se atualizar como resultado da leitura é o sintoma de que está viva; porém, como as leituras diferem a cada época, a obra mostra-se mutável, contrária à sua fixação numa essência sempre igual e alheia ao tempo." A partir disso, pode-se mencionar Rosenblatt (2002, p. 13, tradução nossa), que defende um processo de transação entre o leitor e a obra, uma vez que "O sentido não está no texto sozinho ou apenas na mente do leitor, mas na mistura contínua e recorrente das contribuições de ambos."

Conforme Jauss (2003), é essencial que ocorra essa troca entre o público e a obra para garantir a continuidade de um horizonte dinâmico de experiência; isso renova a vivacidade necessária para que se cumpra o caráter de comunicação da literatura diante dessa relação dialógica entre o texto e o leitor. Sobre isso, Compagnon (2010, p. 208) ressalta que para Jauss "[...] a significação da obra repousa na relação *dialógica* [...] que se estabelece em cada época entre ela e o público."

Na segunda tese, por sua vez, declara-se que a recepção é medida por meio do sistema literário interno da obra, partindo-se do princípio de que o processo de comunicação estabelecido entre obra e leitor exige que o texto se modele, direta e indiretamente, a um certo público, o qual atribui novas perspectivas de acordo com suas concepções ou apropria-se do mesmo. Deste modo, considera-se que, inicialmente, não há um distanciamento radical entre a obra e o horizonte do leitor, pois primeiro este é conquistado, para, então, ser contrariado.

Leituras muito complexas, que estão além do que o leitor pode compreender, afastam-no. O equilíbrio se mostra imprescindível para que os desafios não distanciem o aluno, leitor em formação, da literatura, percebendo-se a maturidade que possuem para lhes apresentar obras que os motivem a superar suas dificuldades. Em outras palavras, é necessário conhecer previamente as experiências literárias da turma para trabalhar textos aos quais esteja preparada, a

fim de que perceba o que eles a oferecem. "Se o leitor não for compreendido, não é possível prever qual texto em particular pode ser significativo para ele ou qual pode ser a qualidade especial de sua experiência." (ROSENBLATT, 2002, p. 62, tradução nossa).

A afirmativa acima é corroborada pelo apontamento de Jauss (2003) que descreve a necessidade que a obra possui de, primeiramente, criar no leitor o horizonte de expectativas, estabelecendo-se o jogo de familiaridades, para depois o destruir com o inesperado, evocando-lhe novas percepções ao longo da leitura. Conforme Rosenblatt (2002, p. 33, tradução nossa), por meio da experiência literária "O leitor procura participar da visão do outro – adquirir conhecimento do mundo, sondar os recursos do espírito humano, alcançar o discernimento pessoal que tornará sua vida mais compreensível." Há um mergulho no desconhecido, o que torna a literatura capaz de formar e transformar a experiência estética em um processo de emancipação para o leitor.

Sobre o caráter artístico de uma obra, o autor defende, na terceira tese, a necessidade do distanciamento estético entre o texto e o leitor, o que abala seu entendimento habitual. Assim, é atribuído valor maior a textos que desestabilizam e se distanciam do horizonte de expectativas do público. Jauss (2003) confere às obras que não desafiam o leitor o caráter de "simples diversão", uma vez que a leitura apenas confirma hábitos e expectativas, não promovendo mudança de horizonte:

Tratar a literatura meramente como uma coleção de panfletos moralistas, uma série de discussões sobre a humanidade e a sociedade, é ignorar o fato de que o artista não está interessado em fazer um comentário indireto sobre a vida, mas em acrescentar uma nova experiência de vida: a obra de arte. (ROSENBLATT, 2002, p. 55, tradução nossa).

O impacto de uma obra depende da ampliação de perspectivas que é capaz de prover no leitor; para tanto, obras moralistas não favorecem esse diálogo, o que restringe o valor estético do texto.

De acordo com Zilberman (2004), a quarta tese equivale ao conceito de "história dos efeitos", sendo este o ato de desvelar os significados extraídos das obras na sua trajetória de recepções, reconstituindo seu valor histórico. Para delimitar a recepção de um texto, promove-se a fusão do horizonte de expectativas

em que foi elaborado e do momento de sua recepção, pois o texto possui marcas do seu tempo, bem como estabelece novas relações no momento em que é recebido.

Para Jauss (2003, p. 79), reconstituir o horizonte de expectativa do momento em que a obra foi criada e no ato de sua recepção permite "[...] situar questões as quais o texto dava uma resposta, e fazer-nos entender assim como é que o leitor de então o via e compreendia." Recupera-se, desse modo, as interpretações acumuladas no processo de comunicação entre a obra e o leitor ao longo do tempo, assumindo-se suas variações de compreensão. "O mesmo texto terá um significado e valor muito diferente para nós em diferentes momentos ou circunstâncias." (ROSENBLATT, 2002, p. 62, tradução nossa). Reitera-se o poder criativo do leitor, uma vez que a experiência estética com uma obra literária não é resultado de passividade.

O aspecto diacrônico, referente à quinta tese, retoma a recepção da obra literária ao longo do tempo. Há uma nova percepção de história, pois a leitura concebida como um ato resultante da troca entre obra e leitor, bem como a experiência estética que esse encontro proporciona ao destinatário, pode promover efeitos variados conforme o período histórico em que é recebida. Sobre isso, Compagnon (2010, p. 211) ressalta que "A sucessão dos horizontes de expectativa encontrados por uma obra não é mais que a série de questões às quais ela deu uma resposta." Não há uma linearidade nesse processo, visto que uma obra, em momentos históricos diferentes, pode ser enaltecida ou recusada, consoante ao horizonte de expectativas do público.

A sexta tese, por sua vez, considera o aspecto sincrônico – a recepção de uma obra em um determinado recorte histórico. Para Jauss, a obra literária se constrói historicamente, assim, os diferentes modos de leitura de uma época promovem a sua atualização. O leitor imerso no encontro com o texto literário o compreende de acordo com seu horizonte, relaciona-o com outras obras e o recebe como atual. Como afirma Zilberman (2004, p. 38), "Por isso, é preciso proceder à análise do simultâneo, bem como das mudanças, comparando os cortes e descobrindo os pontos de intersecção, a fim de definir que obras têm caráter articulador [...]". A investigação de uma obra pelo aspecto sincrônico viabiliza compreender essa atualidade concedida à obra pelo leitor, o que faz com que a mesma evolua.

Na última tese, o autor descreve a função social da literatura ao expor que a conexão estabelecida entre obra e leitor proporciona a fusão de horizontes do texto com os horizontes do destinatário, assumindo, assim, o caráter formador e transformador que a literatura possui. Conforme Jauss (2003, p. 105):

A função social da literatura só manifesta genuinamente as suas possibilidades quando a experiência literária do leitor intervém no horizonte de expectativa da sua vida cotidiana, orienta e modifica a sua visão do mundo e age consequentemente sobre o seu comportamento social.

A distância estética, já citada anteriormente na terceira tese como fundamental, abala as expectativas do leitor frente a sua memória literária, tornando possível um processo de mudança de comportamento, pois o faz refletir sobre suas crenças, ideologias e valores, ampliando a visão de si e do mundo. Ao explorar tais conceitos no contexto da sala de aula, Rosenblatt (2002) aponta que o resultado de um trabalho superficial por parte dos alunos é consequência de uma "dieta literária" de leituras fáceis, estereotipadas. No entanto, o professor, ao abrir espaço para discutir tais leituras, torna possível a reflexão sobre elas e isso possibilita o amadurecimento do leitor para leituras mais significativas, que requerem maior percepção dos alunos por conta das sutilezas e complexidade das obras.

Logo, após a exposição de alguns dos princípios teóricos que guiam a teoria da Estética da Recepção, fica evidente que as correntes teóricas anteriores à proposta de Jauss, que consideravam como elementos essenciais para o estudo da ciência literária o autor e o texto, são limitadoras; ao ser colocado em evidência o papel do leitor como decisivo no processo de construção do sentido de uma obra, apropria-se do potencial inovador da literatura, além de se reconhecer o papel ativo do público, "[...] uma vez que permite ao leitor a seleção, organização, antecipação, retrospectiva e modificação durante o processo da leitura do texto [...]" (GLOWACKI, 2007, p. 260).

Dessa forma, Jauss define leitor com base em dois aspectos-chave. O primeiro é o horizonte de expectativa, sendo composto pela bagagem literária somada ao conjunto de dimensões que constituem o leitor (social, intelectual, emocional, de ordem religiosa, entre outras), as quais serão referências para interpretação das obras lidas. Na perspectiva do trabalho em sala de aula, conhecer o horizonte de expectativa dos alunos norteia as escolhas das obras a serem

exploradas, bem como amplia a extensão da experiência estética, pois o nível de envolvimento com a leitura será potencializado ao fazer parte do sistema de referências que a turma possui:

Uma resposta intensa a uma obra terá suas raízes em habilidades e experiências já presentes na personalidade e na mente do leitor. É importante lembrar este princípio ao selecionar materiais literários que serão recomendados aos alunos. Não é suficiente pensar sobre o que eles devem ler. As escolhas devem refletir o sentido dos possíveis elos entre esses materiais e a experiência anterior do aluno, bem como seu nível atual de maturidade emocional. (ROSENBLATT, 2002, p. 69, tradução nossa).

O segundo aspecto é a emancipação, a libertação que a arte provoca no ser, concedendo-lhe novas perspectivas sobre a realidade. A obra literária pode ser considerada uma influência libertadora, pois revela a diversidade de padrões culturais e estruturas sociais que constituem a sociedade; o leitor descobre diferentes alternativas diante das experiências vividas, uma vez que a leitura literária pode favorecer a "[...] consciência de novos aspectos da vida e de novas perspectivas para observá-la." (ROSENBLATT, 2002, p. 218, tradução nossa).

A leitura de uma obra que rompe com os códigos vigentes socialmente emancipa o leitor e a torna viva historicamente, formando ou transformando o indivíduo, o que repercute na sociedade. Por isso, pode-se afirmar que uma obra renasce a cada leitura a partir do intercâmbio com o público. Segundo Zilberman (2004, p. 50), "[...] a recepção representa um envolvimento intelectual, sensorial e emotivo com uma obra, o leitor tende a se identificar com essas normas, transformadas, assim, em modelos de ação."

Jauss defende que a obra literária é transgressora, capaz de conferir prazer e conhecimento por meio da experiência estética, porque, intensificando o processo de comunicação estabelecido com o destinatário, rompe com as amarras de um sistema fechado para atingir a emancipação. Porém, também assume que "Uma obra não se apresenta nunca, nem mesmo no momento em que aparece, como uma absoluta novidade, num vácuo de informação [...]" (JAUSS, 2003, p. 66), pois dela ecoam sinais, marcas mais ou menos familiares, referências para a identificação do público.

Com isso, para que o leitor se envolva no processo comunicativo e transgressor que a literatura proporciona, ele precisa se identificar com a obra e descobrir o prazer no ato da leitura. Desse modo, Jauss delineia três aspectos que

se complementam para envolver o público nesse processo de experiência estética: *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*. O autor também esclarece que essas três categorias (2002b, p. 103) "[...] não devem ser vistas numa hierarquia de camadas, mas sim como uma relação de funções autônomas: não se subordinam umas às outras, mas podem estabelecer relações de sequência."

O primeiro deles, *Poiesis*, refere-se ao diálogo entre a obra, o autor e o leitor, experiência que promove ao receptor a coautoria do texto literário, pois, por meio dessa troca, partilha da responsabilidade de construção de sentidos. Segundo Glowacki (2007), é essa apropriação da obra pelo leitor que promove o prazer da experiência estética.

O segundo aspecto é *Aisthesis*, o efeito que a obra provoca no leitor, rompendo e questionando os limites de seu horizonte de expectativa para, então, renovar sua percepção de mundo diante da experiência da leitura, apreciação e compreensão do texto literário.

A *Katharsis*, por sua vez, age como atividade mobilizadora, pois o receptor da obra, além de compreendê-la e interpretá-la, é provocado a rever suas convicções, o que repercute no comportamento social. Essa ação liberta o leitor antes condicionado a convenções limitadoras, ampliando seu horizonte de expectativa.

A sociedade atual envolve o sujeito em um fluxo constante de mudanças, pois valores antes estabelecidos são, agora, questionáveis, o que permite ao indivíduo maior liberdade diante das situações que enfrenta diariamente. Conforme Rosenblatt (2002), a literatura apresenta novos enfoques, novas sensibilidades que são exigidas ao indivíduo de acordo com o fluxo social da época. A leitura de uma obra literária é capaz de antecipar experiências não vivenciadas pelo leitor na vida real, pois o prepara quando o faz refletir diante de um determinado cenário e, por meio do processo imaginário, coloca-o à prova, fazendo com que se avaliem as diferentes possibilidades expostas.

Assim, quando a leitura retrata um problema vivido pelo leitor, a identificação proporciona um olhar externo à situação em que ele próprio está imerso. Dessa forma, novas perspectivas podem ser alcançadas por leituras que abordam, minimamente, um conflito interno. Também, é um meio de perceber que não se está sozinho, pois é uma experiência comum.

Além disso, Zilberman (2004) resgata que o prazer e o conhecimento que uma obra pode provocar depende dos três momentos descritos acima, os quais

legitimam o princípio comunicativo da literatura, reiterando-se a importância do processo de identificação com a obra.

Todavia, é necessário retomar que ocorre uma troca entre obra e leitor, desse modo, a relação de transformação é mútua. Para tanto, emprega-se o conceito de concretização, desenvolvido por Jauss sob duas perspectivas: intraliterário e extraliterário. O leitor amplia seu horizonte de expectativa mediante a interação entre os elementos intraliterários, aspectos norteadores que advêm da obra, bem como de aspectos extraliterários, de acordo com sua memória literária, expectativas sobre a leitura, contexto social, momento histórico; em suma, é um jogo compartilhado, uma vez que "[...] a obra predetermina a recepção [...]" (ZILBERMAN, 2004, p. 34), mas seu sentido final dependerá das relações estabelecidas com o leitor. Ainda, de acordo com a assertiva de Glowacki (2007, p. 265), "Uma obra não pode ser considerada acabada enquanto existir quem a leia e legitime o seu projeto, submetendo-o a novos parâmetros estéticos."

Desse modo, pode-se visualizar dois ângulos que convergem entre si: o efeito, que é ditado pela obra, a partir de sua estrutura básica conservada, a qual guia o leitor; e a recepção, norteada pelo leitor, que emprega suas experiências como suporte para interpretação e apropriação do texto literário. Esses dois ângulos envolvidos no ato da leitura – a fusão dos horizontes do autor e do leitor – viabilizam a concretização do sentido da obra. Ao considerar os dois horizontes, retoma-se o caráter comunicativo da obra literária, sobre o qual Rosenblatt (2002) enfatiza que se estabelece por meio de um circuito vivo sustentado pela troca que há entre o leitor e o texto:

O leitor aborda o texto com um certo propósito, certas expectativas ou hipóteses que orientam suas escolhas a partir do resquício de experiências passadas. O significado emerge nesse contínuo dar e receber do leitor com os signos impressos na página. À medida que o texto se desdobra diante dos olhos do leitor, o significado construído com as primeiras palavras influencia o que vem à mente e é selecionado para os signos seguintes. Mas se estes não concordarem com o significado desenvolvido até aquele momento, o leitor deve revisá-lo para assimilar as novas palavras, ou deve recomeçar novamente com diferentes expectativas. Para o leitor experiente, muito disso pode ocorrer subconscientemente, mas a relação dupla e recíproca explica porque o significado não está 'no' texto ou 'no' leitor. Ambos, leitor e texto, são fundamentais para o processo transacional de construção de significado. (ROSENBLATT, 2002, p. 53-54, tradução nossa).

Ao longo de suas pesquisas, Jauss também delimita como imprescindível para a análise de uma obra a diferença entre leitor implícito e explícito. O leitor implícito é o público para quem o texto foi direcionado ao ser produzido, sendo configurado junto à construção do texto, "[...] de certo modo uma criação ficcional." (ZILBERMAN, 2004, p. 65). Já o leitor explícito receberá a obra de maneira subjetiva, ancorado em um contexto social e histórico próprio, diferente dos definidos na estrutura básica do texto.

Outra questão sustentada por Jauss é a consolidação de uma hermenêutica literária, que, de acordo com Dalla-Bona (2012, p. 69), se trata de "[...] uma prática interpretativa para recuperar o horizonte existencial de perguntas e respostas dentro do qual a obra originalmente se inseriu e como as compreensões de um texto variam no tempo." Tais apontamentos corroboram para firmar o propósito do autor em definir um processo metodológico para refletir sobre a troca que há entre o leitor e a obra. Segundo Jauss (2002a, p. 79), a tarefa da hermenêutica literária é interpretar o processo de tensões entre texto e atualidade,

[...] no qual o diálogo entre autor, leitor e novo autor refaz a distância temporal no vai-e-vem de pergunta e resposta, entre resposta original, pergunta atual e nova solução, concretizando-se o sentido sempre doutro modo e, por isso, sempre mais rico.

Assim, quando o leitor se aproxima de obras de diferentes épocas e é provocado a estabelecer novas relações, há uma ampliação das possibilidades do texto literário. Ocorre a valorização do conhecimento histórico resgatado por ele, mas não o considerando datado a um período, o que faz com que a literatura evolua por meio deste intercâmbio produtivo. Rosenblatt (2002, p. 53, tradução nossa) aponta que a experiência literária é estabelecida por uma *transação* entre o leitor e o texto do autor:

Na verdade, a leitura é um processo seletivo e construtivo que ocorre em um determinado momento e contexto. A relação entre o leitor e os signos na página avança como em um movimento de espiral indo de um para o outro, no qual cada um é continuamente afetado pela contribuição do outro.

Essa capacidade de adaptação do texto a novas realidades suscita a recusa de Jauss a obras que apenas reproduzem dogmas, as quais não tiram o leitor de um lugar comum, mas apenas o reforçam. Sendo assim, a comunicação com o público

só se estabelece quando há uma provocação, causando-se um estranhamento, um desconforto que qualifica a experiência estética, resultando-se na ampliação do horizonte de expectativa do destinatário. Uma obra com valor estético é capaz de apropriar-se de elementos atuais e reformulá-los de modo a promover a identificação com o leitor, revelando a sua historicidade.

A teoria da Estética da Recepção provoca o resgate do leitor enquanto protagonista diante da experiência estética. Jauss se baseia no caráter histórico da literatura, sem excluir a importância de um processo dialógico entre autor, texto e leitor, pois, segundo Zilberman (2004, p. 33), "O horizonte histórico de uma obra só pode ser concebido por meio do intercâmbio com seu destinatário." Assim, postula-se uma nova perspectiva sobre o ensino da literatura, que extrapola os limites de estudos teóricos, recaindo sobre como a disciplina será concebida nas salas de aula.

Além dos estudos de Jauss, a Universidade de Constança também foi cenário da pesquisa de Wolfgang Iser, outro estudioso de grande relevância para o redimensionamento do foco de investigação sobre a teoria literária. Vale ressaltar que as contribuições teóricas desses dois autores apresentam traços particulares, visto que Jauss apresenta a teoria da Estética da Recepção, apoiando-se nos determinantes históricos da obra para compreender a sua recepção, enquanto Iser defende a teoria do Efeito Estético, que considera o texto como um conjunto de indeterminações, o qual será reformulado pelo leitor para a reconstrução dos seus sentidos.

Diante disto, percebem-se características específicas no desenvolvimento de tais teorias, mas também é visível a relação dialógica entre as mesmas. Conforme afirma Zilberman (2004, p. 64):

[...] cumpre distinguir entre duas modalidades de relacionamento entre o texto e o leitor: de um lado, ao ser consumida, a obra provoca determinado efeito [*Wirkung*] sobre o destinatário; de outro, ela passa por um processo histórico, sendo ao longo do tempo recebida e interpretada de maneiras diferentes - esta é sua recepção [*Rezeption*]. Esta especificação é importante, pois, por intermédio dela, Jauss procura esclarecer as diferenças entre a pesquisa que desenvolve e a de seu colega de universidade, Wolfgang Iser, sem criar um atrito entre as distintas orientações das investigações respectivas. Reconhece a originalidade e importância heurística do trabalho de Iser, diverso do que desenvolve; mas, ao mesmo tempo, dá a entender que o projeto dele é englobado pelo seu.

Para Dalla-Bona (2012), é indispensável um olhar dialético sobre essas duas teorias, visto que buscam compreender os caminhos sinuosos que permeiam a

leitura literária, não sendo suficiente limitar-se a explorar uma ou outra linha teórica. Com isso, faz-se necessário se ocupar dessa outra vertente que também atribui papel decisivo ao leitor, logo, este estudo segue com as contribuições de Iser e a teoria do Efeito Estético.

3.2 ENTRE LACUNAS E NEGAÇÕES: A TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO

A teoria traçada por Iser trata da interação entre o leitor e a obra literária; mais precisamente, a reação do receptor após o processamento do texto (*text processing*), definido pelo autor como o ato da leitura. Fica evidente que o texto provoca estímulos, mas é o leitor, como elemento vital, que concebe esse processo, movido pela sua imaginação.

Iser defende que a literatura não é um mero reflexo da sociedade, pois a teoria do Efeito Estético busca justamente "[...] evidenciar as transgressões que esta realiza na estrutura e na semântica dos sistemas sociais, ao trazer para o texto fragmentos sociais e culturais deslocados dos seus sistemas de origem." (ISER, 1999, p. 27). O leitor transcende a partir da leitura do texto literário, vislumbrando situações que ilustram seu cotidiano, mas que não o são. Há um rompimento entre os campos de referência, visto que não condizem com o contexto da realidade extratextual, pois foram deslocados do sistema que foram originados. Ao deslocar e romper com o que lhe é referência, assume um mundo do *como se*, que não é invalidado diante do fato que foi concebido pelo fictício e imaginário. De acordo com Rosenblatt (2002, p. 51, tradução nossa):

Um romance, um poema, uma peça de teatro, permanecem apenas como manchas de tinta no papel até que um leitor os transforme em um conjunto de símbolos significativos. A obra literária existe no circuito vivo que se estabelece entre o leitor e o texto: o leitor infunde significados intelectuais e emocionais à configuração de símbolos verbais, e esses símbolos canalizam seus pensamentos e sentimentos. Deste complexo processo surge uma experiência imaginativa mais ou menos organizada.

O envolvimento com o texto literário permite ao leitor sentir a experiência simbolizada na página; por meio do universo literário, o leitor participa de situações imaginárias, das quais se abrem caminhos para novas perspectivas sobre a realidade. A leitura de uma obra que estabelece um processo comunicativo com o leitor o faz explorar a si e ao que está ao seu redor a partir de um novo repertório de

normas e valores, uma vez que "A literatura fornece um *viver através*, não simplesmente um *conhecer sobre* [...]" (ROSENBLATT, 2002, p. 64, tradução nossa).

Dentro da teoria do Efeito Estético, são colocadas em pauta várias questões, dentre elas a assimetria presente na interação texto-leitor e o que decorre dessa relação. As diferenças que envolvem o leitor e o texto são fundamentais para conectá-los em uma negociação. Segundo Iser (1999, p. 28), o texto possui espaços que ele denomina por lacunas e hiatos, assim, "Se a estrutura básica do texto consiste em segmentos *determinados* interligados por conexões *indeterminadas*, então o padrão textual se revela um jogo, uma interação entre o que está expresso e o que não está." Essas conexões indeterminadas consolidam a relação texto-leitor, pois, por intermédio da negociação, minimiza-se a assimetria entre ambos, uma vez que o leitor se apropria da obra, transpondo-a para a sua consciência.

Segundo Rosenblatt (2002), a compreensão é um processo pessoal e complexo, pois compreender uma obra literária não envolve apenas aspectos intelectuais, mas está vinculada, também, ao que remete ao indivíduo de forma sensorial e emocional, para que a relacione a um contexto significativo e a associe as experiências pessoais. Só então ela será apropriada pelo ser, compreendida:

Cada vez que um leitor experimenta uma obra de arte, ela é, em algum sentido, criada novamente. [...] Os leitores, usando recursos próprios, evocam e sintetizam, a partir desse texto, uma estrutura de conceitos e sensações que para cada um é a obra de arte. A compreensão requer a interpretação dessa experiência. (ROSENBLATT, 2002, p. 136, tradução nossa).

O leitor é instigado pelo texto, no ato da leitura, a reagir a partir do seu processamento. Diante disso, busca-se constituir sentido para o que não está expresso, direcionado pelo que foi emitido pela obra – que por sua vez, para ser compreendido, dependeu também da produção de sentido realizada pelo receptor. Assim, o leitor possui papel decisivo, fazendo da leitura uma experiência que exige seu controle em conformidade ao que tem a sua disposição.

Logo, para a construção de sentido do texto, o leitor precisa preencher as lacunas da obra, porém, não meramente completadas, mas combinadas e conectadas. Conforme Iser (1999, p. 30):

Desse modo, a sequência de ideais que se forma na mente do leitor com base na estruturação prefigurada pelo texto, isto é, nas suas operações estruturantes previamente determinadas, é a maneira pela qual o texto é traduzido na imaginação do leitor.

Além das lacunas, Iser expõe o conceito de negação como um tipo de lacuna, que provoca o leitor a assumir uma postura diferente diante do que não lhe é familiar, uma vez que as negações anulam "[...] a validade, a semântica e a estrutura dos campos de referência extratextuais." (ISER, 1999, p. 31). Dessa forma, o receptor é desafiado a reordenar em sua consciência de leitor a estrutura não-familiar que lhe foi apresentada, ato que possibilita novas perspectivas sobre o texto e amplia seus horizontes.

Diante dos vazios presentes em um texto, o leitor é incumbido a agir sobre o mesmo, de forma criativa, respondendo a essas lacunas, o que torna completa a experiência estética, pois, apenas dessa forma, irá "[...] alcançar uma abordagem sólida da literatura quando reflete sobre sua resposta, quando tenta entender o que está na obra e em si mesmo que produziu essa reação, e quando ele ousa propriamente modificá-la, rejeitá-la ou aceitá-la." (ROSENBLATT, 2002, p. 101, tradução nossa). Por esse motivo, uma recepção passiva impede a construção de sentido.

A presença de lacunas e negações no texto é denominada por Iser (1999) como negatividade, ou seja, aquilo que não é explicitado na obra, sendo, todavia, o que impulsiona a comunicação literária. Os espaços vazios ou indeterminados, ao serem interligados, caracterizam-se por promover o elo entre texto e leitor, pois provocam questionamentos e reflexão sobre o mundo, o que exige transcendê-lo para compreendê-lo. "Desse modo, a função comunicativa da literatura se evidencia e se realiza. A negatividade enquanto componente básico da comunicação é portanto uma estrutura capacitadora." (ISER, 1999, p. 33).

Os elementos não formulados no texto permitem a conexão com o leitor, que é estimulado a redimensioná-los por meio de sua imaginação e interpretação, atualizando as estruturas textuais. Assim, revela-se um novo sentido que antes não estava exposto, assumindo-se a assertiva de Iser (1999, p. 32) quando relata que "A literatura traz para o mundo algo que não estava lá antes", algo que é possível apenas com a relação estabelecida entre texto e leitor.

Outra constatação de Iser (1999) é que a literatura é produzida por intermédio da fusão entre fictício e imaginário, o que segundo o autor é, aparentemente, uma necessidade do ser humano, pois ao se lançar em um texto literário o leitor assume uma experiência ilusória, provocada pelo ato da leitura e, mesmo consciente de estar em meio ao "fingimento" (literatura), enreda-se no jogo.

De acordo com Iser (1999, p. 68), "O fictício é caracterizado desse modo por uma travessia de fronteiras entre os dois mundos que sempre inclui, o mundo que foi ultrapassado e o mundo-alvo a que se visa." A obra literária realiza essa travessia, ultrapassando-se o mundo real, pois trata de algo que não existe como se existisse de fato. Para compreender essa assertiva, o autor descreve a existência de atos de fingir como componentes básicos do texto literário.

Os atos de fingir criam diferentes espaços de jogo. O primeiro descrito por Iser é o ato de seleção, o qual passa por um processo de transgressão das referências extratextuais, incorporando-se e reorganizando-se elementos selecionados advindos desta, assumindo-se novas formas. O ato de combinação, por sua vez, refere-se às fronteiras intratextuais, admitindo-se variação de significados lexicais e territórios semânticos, ultrapassados pelos personagens. Por fim, no ato de autodesnudamento da ficcionalidade, assume-se que "O mundo textual não significa aquilo que diz" (ISER, 1999, p. 69), pois transforma o mundo empírico em uma metáfora a ser concebida pelo leitor.

Entretanto, para que os espaços abertos pelo fictício promovam o jogo, o mesmo depende do imaginário. Assim, o imaginário deve ser ativado pelos atos de fingir, estimulando-se que este aja e seja guiado "[...] para que as possibilidades abertas por eles possam ser concebidas, já que o próprio ato de fingir não pode conceber aquilo que apontou." (ISER, 1999, p. 71).

Ao se manifestar, o imaginário provoca uma modificação, o que produz um ato anulador: anula-se o *status* de realidade do que foi extraído do mundo empírico, mas este não deixa de ser indispensável, pois, mesmo em estado de anulação, o mundo referido se converte em possibilidades, permitindo-se conceber o invisível. Segundo Iser (1999, p. 73):

Ao considerar-se o mundo representado no texto apenas *como se fosse* real, o próprio mundo empírico se transforma num espelho, orientando o receptor para a concepção de algo que não existe e permitindo que nesse inexistente seja visualizado como se fosse realidade. Neste sentido, podemos chamá-lo de realidade virtual.

Com isso, o fictício e, conseqüentemente, os atos de fingir são um meio para que a imaginação se revele como possibilidade diante das realidades anuladas. A literatura capacita o ser humano a construir diferentes versões de mundo, compondo-o e decompondo-o, a partir da interação entre fictício e imaginação, como um processo de encenação.

Portanto, a encenação (*enactment*) pode ser considerada uma condição transcendental que permite perceber algo de intangível, propiciando ao mesmo tempo a experiência de alguma coisa que não se pode conhecer. Talvez por essa razão exista a literatura. (ISER, 1999, p. 77).

Outra questão abordada na teoria do Efeito Estético por Iser é a obra literária, caracterizada por dois polos: artístico e estético. O primeiro é o texto concebido pelo autor, enquanto o segundo é a concretização realizada pelo leitor. Essa relação entre texto e leitor efetiva a obra literária, pois ela é engendrada pelo leitor depois de converter o texto em sua consciência receptora. Para Iser (1996, p. 51), “A obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor.” Assim, possui caráter virtual, pois é constituída no ato da leitura, um processo dinâmico que não pode ser reduzido sob a realidade do texto nem sob as condições determinantes em que se encontra o leitor, mas resulta da convergência entre ambos.

A obra se encontra na relação entre texto e leitor, nessa interação que ela vive. Pelas palavras do autor, o leitor ativa a consciência sobre uma nova lente para observar o mundo. Logo, para Iser, há distinção entre o texto, que não sofreu a intervenção do leitor, e a obra literária, resultado do significado da experiência leitora:

Os benefícios da literatura só podem surgir da atividade criativa por parte do próprio leitor, que responde às pequenas marcas pretas na página ou aos sons das palavras em seus ouvidos e faz algo com elas. Os símbolos verbais permitem que você se baseie em suas experiências passadas com o que as palavras apontam na vida e na literatura. O texto apresenta essas palavras formando um novo padrão único. Destes, o leitor é verdadeiramente capaz de moldar uma nova experiência: a obra literária. (ROSENBLATT, 2002, p. 298, tradução nossa).

Iser (1996) reforça que a interação entre leitor e obra se funde a partir de uma condição elementar – as estruturas do texto –, bem como identifica que há uma estrutura verbal e uma estrutura afetiva, que revestem os textos ficcionais. A

estrutura verbal conduz a reação para que a mesma não seja arbitrária; ela afeta o leitor que imprime sentido à obra ao constituí-la por meio da leitura, o que define, por sua vez, a estrutura afetiva. Apenas analisando-se a interação entre ambos os aspectos se revelam o efeito dos textos e a reação do leitor.

Dessa forma, Iser aponta que a significação da obra é formada a partir da experiência que a leitura provoca no leitor, pois o mesmo é responsável por dar vida ao texto literário:

Se o texto ficcional existe graças ao efeito que estimula nas nossas leituras, então deveríamos compreender a significação mais como o produto de efeitos experimentados, ou seja, de efeitos atualizados do que como uma idéia que antecede a obra e se manifesta nela. (ISER, 1996, p. 53-54).

O leitor, ao ler a obra e interpretá-la, a atualiza, o que gera um processo comunicativo, visto que os elementos de indeterminação do texto estimulam o receptor a preencher o não-dado na obra ficcional. De acordo com o autor, esses elementos de indefinição presentes na obra literária "[...] possibilitam que o leitor participe na produção da intenção textual." (ISER, 1996, p. 57). Assim, são condição central para efetivar a interação entre texto e leitor.

Com isso, a realização de sentido sobre um texto literário ocorre a partir dessa relação dialógica entre texto e leitor, o qual confere existência à obra no ato da leitura, desvelando-se perspectivas que não estavam nele presentes. Esse processo revela a qualidade da obra, uma vez que ela possui "[...] a capacidade de produzir algo que eles próprios não são." (ISER, 1996, p. 62).

Dentre os conceitos de leitor trazidos por Iser (1996), é definido o leitor implícito, que se concretiza na estrutura do texto, estabelecendo-se uma relação de coexistência entre texto e leitor; afinal, o texto depende da atualização que acontece por meio do sentido empregado a ele quando é constituído na consciência receptiva do leitor. Conforme Compagnon (2010, p. 149), a leitura pode ser compreendida como uma resolução de enigmas, pois, diante do conceito de leitor implícito, é por meio da leitura que se efetiva a visão esquemática do texto, por meio do "[...] imaginar os personagens e os acontecimentos, a preencher as lacunas das narrações e descrições, a construir uma coerência a partir de elementos dispersos e incompletos."

Iser também apresenta as perspectivas textuais; dentre elas, está a perspectiva do mundo constituída pelo autor, além do próprio texto ser considerado uma figura de perspectiva. Para tornar o texto concebível, o leitor é guiado pela perspectiva interna do texto a assumir um ponto de vista, promovendo-se a integração das perspectivas textuais. Esse processo envolve os atos de imaginação do leitor, pois o sentido do texto não é dado de maneira expressa, mas imaginado, para, então, revelar-se no seu horizonte de sentido, sendo atualizado. De acordo com Iser (1996, p. 79):

A concepção de leitor implícito descreve, portanto, um processo de transferência pelo qual as estruturas do texto se traduzem nas experiências do leitor através dos atos de imaginação. Como essa estrutura vale para a leitura de todos os textos ficcionais, ela assume um caráter transcendental.

A dinamicidade desse encontro entre texto e leitor é promovida na construção de sequência de imagens, estimuladas pela estrutura do texto, mas também afetada pelas experiências leitoras do receptor, as quais são o quadro de referências que fundamentam a construção, correção ou modificação dessas imagens construídas para, assim, apropriar-se do não-familiar, o que efetiva o leitor no mundo do texto. "Os interesses, ideias e sentimentos que o aluno traz consigo participam da transação com a sequência de signos para criar a estrutura de ideias e emoções que constituem a obra." (ROSENBLATT, 2002, p. 136, tradução nossa).

Também, Iser (1996) delimita a diferença entre o discurso ficcional e do cotidiano, pois diferente da ação verbal, que necessita de um contexto determinado, o discurso ficcional possibilita ao receptor da enunciação a construção dessa situação contextual por meio de indicações dadas em sua estrutura verbal. O texto ficcional, como objeto imaginário, revela um mundo que não foi entregue ao leitor, mas conquistado por ele, quando o mesmo é desafiado a organizar os símbolos textuais, encontrando no que não é dado espaço para produzi-lo em sua imaginação. Sendo assim,

Isso equivale a dizer que o texto ficcional exige imperiosamente um sujeito, isto é, um leitor. Pois enquanto material dado, o texto é mera virtualidade, que se atualiza apenas no sujeito. Em consequência, o texto ficcional deve ser visto principalmente como comunicação, enquanto a leitura se apresenta em primeiro lugar como uma relação dialógica. (ISER, 1996, p. 123).

A comunicação entre leitor e texto, advinda do ato da leitura, é caracterizada pelo autor como uma relação dialógica, motivada pelos elementos contingentes do texto, pois esse diálogo se dá na tentativa de reduzir as incertezas encontradas no discurso ficcional. Assim, os vazios da obra são considerados energia para que seja estabelecida essa comunicação – energia que impulsiona o leitor a produzir uma situação conforme recebe um retorno do próprio texto –, e constitui-se uma situação dinâmica, pois o leitor a corrige, constantemente, ao longo do processo da leitura. Em conformidade, Iser (1996, p. 126) aponta que "Se a relação entre texto e leitor funciona de acordo com o modelo de sistemas autorreguladores, ela se realiza em uma situação dinâmica que se autoconstitui."

A obra se constitui no processo da leitura, por meio da interação com o leitor, que é desafiado pelos espaços em aberto no discurso ficcional a produzir e, simultaneamente, corrigir o que imaginou, atualizando-se esse diálogo por meio do efeito que a leitura provocou. "Portanto, uma compreensão completa da literatura sempre requer tanto a consciência do leitor de seu próprio 'ângulo de refração' quanto qualquer informação que possa lançar luz sobre as suposições implícitas do autor." (ROSENBLATT, 2002, p. 138, tradução nossa). Dessa forma, a situação produzida nesse processo se caracteriza como aberta, pois é modificada conforme é articulada e concebida.

Segundo Dalla-Bona (2012), Iser descreve mecanismos no texto que garantem a interação entre texto e leitor no ato da leitura. O primeiro elemento seria o repertório, definido como as variadas convenções que regem o texto ficcional, como as normas sociais e históricas e o contexto sociocultural de que a obra literária emergiu. Porém, o repertório não é uma cópia desses elementos, pois fazem parte de um novo ambiente; assim, assumem outras relações, no entanto, sem um desligamento total do contexto original, pois servem de pano de fundo para o surgimento de diferentes polos de interação entre esses elementos convencionais.

Faz-se necessário salientar que há uma complementaridade entre os estudos de Iser e Jauss, pois apesar de possuírem focos em dimensões diferentes do ato da leitura, visto que Iser volta-se para o leitor individual e Jauss dedica-se à dimensão coletiva da leitura, Compagnon (2010, p. 154) demarca possíveis conceitos que se assemelham:

[...] Jauss chama de *horizonte de expectativa* o que Iser chama de *repertório*: o conjunto de convenções que constituem a competência de um leitor (ou de uma classe de leitores) num dado momento; o sistema de normas que define uma geração histórica.

Outro mecanismo apresentado por Iser são as estratégias como condições de combinação do texto ficcional, as quais oferecem um caminho que orienta as atividades de imaginação do leitor. Para tanto, as estratégias possuem em sua estrutura principal os tensionamentos provocados entre primeiro e segundo planos. De acordo com Dalla-Bona (2012, p. 58):

[...] são as tensões entre os elementos internos do texto que se originam dos pontos de vista do narrador, dos personagens, da ação e da ficção do leitor (primeiro plano) com as ligações externas ao texto, ou ao contexto a partir do qual ele se origina (plano de fundo).

Dessa forma, as estratégias esboçam as condições de experiência do texto para que o leitor possa constituir o objeto estético em sua consciência receptiva, do qual se origina o prazer que ocorre pelo processo de atualização do texto no ato da leitura. Esse processo de apreensão que ocorre entre o leitor com a obra, interpretando-a e compreendendo-a, é denominado realização por Iser (1996).

Para que o processo de realização ocorra, primeiramente, as estratégias devem organizar as relações internas do texto, que é constituído por um sistema de perspectividade; a combinação entre as perspectivas do narrador, das personagens, do enredo e da ficção do leitor promovem múltiplas e diferentes visões do texto. Para tanto, é necessária uma estrutura que permita a coordenação desses diferentes pontos de vista: a estrutura de tema e horizonte.

O leitor, durante o processo de leitura, converte em tema aquilo que o prende no texto. Ao percorrer por diferentes perspectivas, coloca o tema elegido diante do horizonte dos demais segmentos das perspectivas. Assim, o horizonte do leitor vai sendo construído com base nas fases anteriores da leitura, conforme suas reações perante os segmentos que foram elegidos temas – o que resulta em oscilações constantes no ponto de vista do leitor. Porém, essa oscilação não conduz à arbitrariedade, pois as relações entre temas e horizontes são mediadas por essa estrutura, que fornece as condições para o leitor se adaptar ao não-familiar. Essa estrutura

[...] constitui a matriz para a coordenação das perspectivas textuais, à medida que organiza as estratégias do texto sob uma condição central para a compreensão. Tal estrutura faz com que o hiato entre texto e leitor possa ser superado, pois ela é, como estrutura das perspectivas textuais, ao mesmo tempo a estrutura da atividade da consciência. (ISER, 1996, p. 182).

As perspectivas assumem diferentes posições no texto, seja tema ou horizonte; assim, revelam-se uma relação de interação, o que permite a construção do objeto estético. O leitor responde ao texto e ao mundo nele incorporado, pois o texto ficcional provoca essa reação, um processo de transformação.

O texto é traduzido pelo leitor em sua consciência receptiva, assim, para que a situação comunicativa seja bem-sucedida é necessário ativar os dois polos que a constituem. O repertório e as estratégias textuais – a estrutura do texto – é um dos polos; o outro caracteriza-se pela estrutura do ato, cabendo ao leitor completar o processo de transferência iniciado pelo texto, alcançando a sua compreensão. Esse processo demonstra que a experiência literária, segundo Rosenblatt (2002, p. 293, tradução nossa), "[...] está na síntese daquilo que o leitor já conhece e sente e deseja com o que o texto oferece: os signos verbais organizados por meio dos quais o autor tentou comunicar sensações, emoções e idéias: seu sentido de vida."

Diante disso, fica evidente que o processo de leitura é delineado por uma interação dinâmica entre texto e leitor. É estabelecido um jogo em que o leitor possui espaço para exercer papel decisivo, o que lhe proporciona o prazer em colocar em prática seu potencial como participante produtivo nesse jogo – um jogo de fantasia em que o objeto concreto criado pelo autor é efetivado quando se torna objeto imaginário pelo leitor.

Assim, Iser (2002, p. 107) sugere que é estabelecido um jogo entre a tríade autor-texto-leitor: "Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo." O autor, ao construir um texto, possui uma intenção, que só é identificada quando se converte em leitura no encontro com o leitor. Essa conexão aciona a imaginação do leitor, o que o provoca a construir interpretações a respeito da obra, transgredindo os sentidos iniciais pensados pelo autor, concebendo-a de forma diferente. Há um contrato entre autor e leitor, pois o leitor aceita que a obra é um mundo encenado, isso permite ao público visualizar de diferentes formas o que é descrito, assumindo-se a ficcionalidade do texto.

O jogo do texto se vale da ficção como estrutura de comunicação; para tanto, Iser (2002) enumera três níveis de diferença no texto, os quais acontecem

concomitantemente. O primeiro nível é o extratextual (relação entre autor e mundo, texto e mundo extratextual, texto e outros textos); o segundo é o intratextual (construções semânticas que ocorrem no próprio texto e a partir de sistemas extratextuais selecionados); e o último nível é entre o texto e o leitor (que envolve as reações naturais do público e aquelas estimuladas pelo texto, bem como o que é indicado pelo mundo repetido na obra e o que pode vir a ser transgredido no mundo encenado).

O movimento entre os três níveis citados acima consiste no jogo e, apesar de serem distintos, convergem para a ideia de espaços vazios no texto. Não há linearidade no movimento produzido, sendo confrontadas as posições entre os níveis. Essa oscilação é necessária para que se dê o jogo, no qual busca-se sanar esses níveis de diferença, alcançando um resultado. Conforme Iser (2002, p. 108), "O movimento contínuo entre as posições revela seus aspectos muito diferentes e como cada um transpassa o outro, de tal modo que as próprias várias posições são por fim transformadas."

O alcance de um resultado no jogo textual remete ao encontro do significado da obra, no entanto, quando se faz uma interpretação do texto, são eliminadas as possibilidades de novas perspectivas, pois finda-se o jogo. Assim, Iser ressalta que há uma dualidade presente nesse processo: "[...] o jogo preserva a diferença que procura erradicar." (ISER, 2002, p. 109).

O significado de um texto se faz ao estabelecer o jogo textual; além disso, no ato da recepção, admitem-se diferentes comportamentos de leitores distintos. Com isso, Iser afirma que (2002, p. 109) "[...] o jogo do texto só pode ser avaliado em termos de suas possibilidades, por meio das estratégias empregadas no jogo e pelos jogos de fato realizados no texto."

O texto literário, para Iser, possui três níveis, o primeiro sendo o estrutural. Este possui como foco o contramovimento que possibilita os espaços vazios da obra: o texto não possui um significado prévio, permitindo ao leitor concebê-lo de maneira compreensível dentro das suas possibilidades, resultado de uma experiência por meio da leitura.

Da mesma forma, há outros elementos estruturais da obra que permitem a abertura de espaços no jogo, como o conceito de significante fraturado, definido pelo autor como uma matriz para o duplo significado, um análogo, somando-se os traços denotativo e figurativo simultaneamente. Em outras palavras, "[...] invoca alguma

coisa que não é pré-dada pelo texto mas engendrado por ele, que habilita o leitor a dotá-lo de uma forma tangível." (ISER, 2002, p. 110).

O conceito de esquema também é utilizado por Iser no jogo do texto como um ritual, pois ao ser internalizado pelo leitor, ocorre inconscientemente. Conforme Iser (2002, p. 111), "Assim como os esquemas nos capacitam a nos acomodarmos a objetos, assim também nos concedem assimilar objetos de acordo com as nossas próprias inclinações. Quando há essa inversão, abre-se o espaço no jogo." Há uma inversão nesse processo, pois o esquema deixa de agir para a acomodação, provocando o leitor a tornar o texto um objeto a ser assimilado, modelando-o de acordo com seu possível, construindo sentido para algo que estava ausente, situando-se dentro e parte do jogo.

Diante disso, percebe-se que esses elementos estruturais são a base para o jogo do texto, colocam-no em movimento por meio de um processo em constante oscilação, em que o significante fraturado permite que a função denotativa transforme-se em meio para a figuração e o esquema se distancie da função de acomodação para assumir a assimilação. De acordo com Iser (2002, p. 112), "Também converte o texto em uma matriz geradora para a produção de algo novo. Força o leitor a realizar os jogos do texto e terminar o jogo ao alcançar o que considera ser seu significado."

O autor, também, elenca quatro estratégias que viabilizam diferentes tipos de jogos: *Agon*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. *Agon* invoca o debate sobre valores conflitivos, exigindo a tomada de decisão do leitor. *Alea* desestabiliza o leitor, frustrando suas expectativas por meio da desfamiliarização semântica do texto. *Mimicry* possui como função básica criar a ilusão, tornando o mundo descrito o mais perto possível do mundo real. Mas, dissolvida a ilusão, o mundo descrito age como espelho para que o leitor possa observar o mundo referencial fora do texto. Em *Ilinx*, subvertem-se as posições do jogo, contrapondo-as, resultando-se em novas perspectivas sobre elas.

Iser faz a ressalva de que tais estratégias não são padrões de jogos isolados, sendo frequente a combinação das mesmas, o que as converte em papéis, os quais "[...] se caracterizam por uma duplicidade intrínseca: representam algo que visam projetar e, contudo, simultaneamente carecem de controle total sobre a meta intencionada." (ISER, 2002, p. 114). Assim, o leitor não domina totalmente o jogo do texto, ampliando ou restringindo o grau de controle sobre o mesmo. Para tanto, de acordo com o autor, o jogo é regido por regras, sendo elas reguladoras ou

aleatórias; a primeira funciona em conformidade com as convenções estabilizadoras, e a segunda possibilita o jogo livre, eliminando-se as restrições impostas pela primeira.

Com isso, a armação do jogo é constituída pelos traços estruturais descritos acima, assumindo a produção da diferença, pois há o jogo pela busca de um resultado e o jogo livre, o qual rompe com o resultado encontrado. No entanto, esse processo só terá significado quando é estabelecida a relação com a função pretendida com o jogo. Com isso, Iser refere-se ao segundo nível do texto literário, o funcional: identificar a meta do jogo.

O leitor, como peça chave desse processo, transforma o que lhe é pré-dado no texto; não se caracteriza, então, uma entrega do pré-dado, mas sua transformação. Conclui o autor que:

O jogo do texto, portanto, é uma *performance* para um suposto auditório e, como tal, não é idêntico a um jogo cumprido na vida comum, mas, na verdade, um jogo que se encena para o leitor, a quem é dado um papel que o habilita a realizar o cenário apresentado. (ISER, 2002, p. 116).

É um jogo de atração, pois o leitor joga com o texto e o texto joga com o leitor, o qual é presença potencial no jogo encenado, já que se envolve de maneira ativa nos procedimentos e na encenação, garantindo um envolvimento direto por meio da imaginação e do pacto ficcional assumido por ele. Iser (2002, p. 116) sustenta:

E aqui está a unicidade do jogo – ele produz e, ao mesmo tempo, possibilita que o processo de produção seja observado. O leitor é então, apanhado em uma duplicidade inexorável: está envolto em uma ilusão e, simultaneamente, está consciente de que é uma ilusão. É por essa oscilação incessante entre a ilusão fechada e a ilusão seccionada que a transformação efetivada pelo jogo do texto se faz a si mesmo sentir pelo leitor.

Assim, o leitor, diante da transformação que o jogo permite a si e ao texto, envolve-se na busca pelo cumprimento de uma meta. Com isso, há vários modos de concluí-la; uma delas seria a busca contínua que o leitor possui em compreender e se apropriar do texto, pois isso ameniza o desconforto causado pela experiência não-familiar. Outra maneira é a abertura que o receptor concede ao estranhamento provocado pela obra, influenciando-o ou, até mesmo, modificando-o. E, também, pelo prazer que o texto proporciona, a partir da fruição lúdica que ocorre no ato da leitura.

Quando o leitor se torna consciente da natureza dinâmica dessa transação, ele ou ela pode alcançar uma certa consciência crítica dos pontos fortes ou fracos da bagagem emocional e intelectual com a qual ele se concentra na literatura (e na vida). Dado que o livro ou poema é interpretado em termos de sua riqueza de experiências passadas, é igualmente possível e necessário que ele reinterprete seu antigo sentido das coisas à luz dessa nova experiência literária, à luz dos novos modos de pensar as experiências oferecidas pela obra de arte. Só quando isso acontecer, haverá uma interação completa entre o livro e o leitor e, portanto, uma experiência literária completa e recompensadora. (ROSENBLATT, 2002, p. 130-131, tradução nossa).

Por último, o autor cita o nível interpretativo, ressaltando-se que o mundo do texto, sendo um mundo encenado, motiva a superação de fronteiras entre o leitor e a obra por intermédio das transformações encenadas no texto, que, por sua vez, revelam as operações que resultam nessa encenação. O ato da leitura permite transgredir o mundo referencial contido no texto, mas também preserva a perpetuação do jogo quando admite diferentes modos de realizá-lo.

Portanto, essa dualidade presente em todo o processo engendrado entre autor-texto-leitor revela que a transformação encenada é um caminho não apenas ao inacessível, mas corrobora para o leitor conceber o significado do texto de maneira individual, que somente se qualifica no jogo do faz-de-conta. Diante disso, compreende-se a assertiva de Iser ao postular que (2002, p. 110) "[...] o jogo, aparentemente, é fundado em nossa constituição antropológica e pode, com efeito, nos ajudar a captar o que somos."

Visto isso, compreende-se que o objeto do texto ficcional não dispõe de existência própria; há uma relação de dependência com o sujeito-leitor, que amplia seu horizonte de experiências a partir dos pensamentos do autor, conseguindo distanciar-se de si mesmo, sendo sua individualidade histórica (visões de mundo, concepções de realidade, valores) o pano de fundo desse processo. Segundo Iser (1996, p. 89), "Ao pensar os pensamentos de um estranho, o sujeito precisa dar presença ao texto, abandonando, conseqüentemente, o que determina." Assim, o sujeito-leitor e o sentido do texto se constituem em um movimento dialético, em que o texto guia a construção de seu sujeito-leitor, enquanto o leitor, afetado por ele, lhe dá forma.

A constituição de sentido que acontece na leitura, portanto, *não só significa que criamos o horizonte* de sentido, tal como implicado pelos aspectos do texto; ademais, a formulação do não-formulado abarca a possibilidade de

nos formularmos e de descobrir o que até esse momento parecia subtrair-se à nossa consciência. Neste sentido, a literatura oferece a oportunidade de formularmo-nos a nós mesmos, formulando o não-dito. (ISER, 1996, p. 93).

O não-familiar assimilado possibilita à consciência leitora assumir novas formas. O leitor amplia sua individualidade histórica por meio das experiências adquiridas nas leituras. Essa interação ocorre, pois o leitor é motivado a construir situações e padrões de referências que não lhe foram dados, condição básica para que se constitua a comunicação entre texto e leitor, o que Iser (1996) denomina uma relação de assimetria, já apresentada anteriormente.

Assim, o texto guia seu leitor, mas não o faz com altos graus de determinação, o que promove um movimento de constantes readequações ou, até mesmo, de distanciamento do que se tinha determinado em si mesmo, para que seja possível a ampliação das fronteiras entre leitor e texto, alcançando-se um horizonte antes não conhecido.

Portanto, o processo de comunicação se põe em movimento e se regula não por causa de um código mas mediante a dialética de mostrar e de ocultar. O não-dito estimula os atos de constituição, mas ao mesmo tempo essa produtividade é controlada pelo dito e este por sua vez deve se modificar quando por fim vem à luz aquilo a que se referia. (ISER, 1996, p. 106).

Como exposto anteriormente ao longo deste tópico, o leitor é responsável por assegurar o sentido do texto por meio de combinações e conexões que preenchem os lugares vazios e negações que emergem como estruturas básicas da indeterminação do texto. Os lugares vazios estimulam o leitor a agir dentro do texto, explorando um território que não lhe é dado, mas a ser conquistado. O texto guia as representações formuladas pelo leitor e, simultaneamente, é reformulado por ele. Já as negações fazem o leitor questionar o que lhe é familiar para transformar seu ponto de vista, abrindo-o para horizontes diferentes. As negações desafiam o leitor, cancelando suas determinações, para que sirvam de pano de fundo às novas perspectivas que constrói de si e do texto.

Tais estruturas de indeterminação viabilizam o movimento que consolida a interação entre texto e leitor, sendo condições elementares para a comunicação. Os lugares vazios, ao interromperem as conexões dos textos ficcionais, possibilitam ao leitor fazer as combinações necessárias entre os esquemas textuais. Assim, a coerência do texto depende das representações realizadas na imaginação do leitor.

No entanto, ao longo da leitura, as representações criadas entram em colisão, acionadas pelos lugares vazios, o que permite que novas possibilidades sejam formadas, pois o leitor, ao se distanciar de disposições familiares, abre-se para a multiplicidade de representar o que antes não tinha acesso. Conforme Iser (1996, p. 157), "O lugar vazio permite então que o leitor participe da realização dos acontecimentos do texto. Participar não significa [...] que o leitor incorpore as posições manifestas no texto, mas sim que aja sobre elas."

O leitor é afetado por esse processo, pois quando é negada no repertório textual a validade das normas em que está envolvido, amplia-se sua consciência, uma vez que há uma transgressão do que lhe era familiar. Esse movimento o faz ocupar uma nova posição, pois "[...] a negação atribui ao leitor um lugar entre o "não mais" e o "não ainda." (ISER, 1996, p. 171). O leitor, quando adota atitudes diante dos lugares vazios e das negações, transforma o texto em experiência, incorporando-se a ele e afastando-se de disposições habituais, condição para a constituição de sentido ao texto.

Portanto, o estudo desses dois teóricos, Jauss e Iser, modificaram o campo de reflexão sobre a literatura. As contribuições de Jauss recaem sobre uma perspectiva coletiva da leitura, partindo da recepção das obras. Assim, o leitor atribui valor a ela, a partir da compreensão advinda do sentido que o texto provocou; resultado do diálogo de perguntas e respostas que emergem da obra para com o leitor, interagindo de acordo com seu horizonte de expectativa.

Para Iser, por sua vez, o ato individual da leitura é seu foco, sendo o texto considerado um dispositivo potencial, mas que depende da interação com o leitor para atribuir-lhe sentido. O leitor reage conforme os estímulos recebidos – o efeito que a obra provoca no leitor. Compagnon (2010, p. 147) conclui que "O sentido é, pois, um efeito experimentado pelo leitor, e não um objeto definido, preexistente à leitura."

Logo, são duas perspectivas com aspectos diferentes, mas que se complementam, a fim de sanar um mesmo problema: superar teorias que ignoraram o papel do leitor, conferindo-se, ao mesmo tempo, um lugar de destaque na tríade autor-obra-leitor. Essa mudança de paradigma foi essencial para o momento histórico do pós-guerra na Alemanha, que eclodiu, com ênfase, no meio acadêmico, pois a geração mais jovem exigia uma restauração no ensino. A insatisfação aos

meios doutrinários refletiu também no estudo da literatura, tornando, assim, o cenário propício para que os autores anunciassem essas novas correntes teóricas.

A partir do desenvolvimento dessas teorias, foram fundamentados novos estudos, os quais valorizam a presença do leitor – tese que foi assumida pelas autoras Vera Teixeira Aguiar e Maria da Gloria Bordini na obra *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas*, de 1993, base para as discussões desenvolvidas no próximo capítulo.

4 MÉTODO RECEPCIONAL: ALICERES METODOLÓGICOS E TEÓRICOS

Reserva-se para este capítulo a apresentação do Método Recepcional, desenvolvido pelas autoras Aguiar e Bordini (1993), as quais contribuíram com o aperfeiçoamento da prática docente com o texto literário ao sistematizarem metodologias para o trabalho com literatura em sala de aula. Também foram resgatados conceitos-chave da teoria da Estética da Recepção e da teoria do Efeito Estético, como pressupostos teóricos assumidos pelas autoras. Além disso, articularam-se questões levantadas na segunda parte do trabalho de mestrado desenvolvido pelo professor João Luís Cardoso Tápias Ceccantini (1993), em que se privilegia o âmbito da recepção de uma obra. Com isso, suas contribuições foram tramadas ao longo do capítulo, pois são autores que compartilham do referencial teórico das teorias da recepção, tendo-o como base para a construção de importantes discussões sobre a atribuição de valor dada ao papel do receptor no processo de formação do leitor literário. Além disso, foi organizada uma seção com as bases teóricas sobre a prática de contação de histórias, o gênero literário contos de fadas e as estratégias de leitura, as quais fundamentaram os planejamentos da unidade de ensino.

As teorias da Estética da Recepção e do Efeito Estético foram movidas pelo desejo de seus fundadores (Jauss e Iser) em redimensionar os estudos de história da literatura e teoria literária, visto que a insatisfação de alunos e o contexto histórico e político requeriam a construção de um novo ponto de vista sobre o fenômeno literário, reconhecendo-se o papel significativo do leitor. Os conceitos explorados nessas teorias foram pano de fundo para a elaboração do trabalho das autoras Aguiar e Bordini (1993), que assinalaram a necessidade de metodologias para o ensino de literatura, desenvolvendo-se práticas com embasamento teórico e de acordo com as experiências de investigação sobre leitura literária em sala de aula e a formação do leitor, partindo-se da realidade dos alunos.

A pesquisa iniciada em 1983, desenvolvida pelo Centro de Pesquisas Literárias da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do SUL (CPL/PUCRS), teve inúmeras etapas. Inicialmente, as autoras constataram um diagnóstico negativo na relação entre a literatura, os alunos e os professores, pois por meio de entrevistas realizadas com 280 discentes e 80 docentes da rede pública e particular de Porto Alegre, foi atestado um grau crescente de desinteresse por parte dos alunos e certo

despreparo de professores frente ao trabalho com o texto literário. Tal resultado motivou as pesquisadoras a continuar a investigação, realizando um longo percurso de pesquisa, a partir da qual promoveu-se a elaboração de propostas metodológicas, treinamentos com professores, testes, reformulações e novas aplicações de tais metodologias, o que rendeu um parecer positivo.

Os métodos propostos solicitavam a adequação de textos literários que respondiam aos interesses da turma, bem como a realização de práticas dinâmicas que motivavam a participação e empenho dos alunos, o que, conseqüentemente, fortaleceu a confiança do professor para o desenvolvimento do trabalho com literatura.

Com isso, Aguiar e Bordini sistematizaram as experiências que obtiveram durante a pesquisa, apresentando cinco métodos de ensino de literatura com foco na interação leitor e obra, viabilizando a ressignificação da prática com textos literários em sala de aula. Dentre os métodos elaborados pelas autoras, é abordado neste estudo o Método Recepcional, base para o desenvolvimento de uma unidade de ensino, detalhada no capítulo seguinte. De acordo com Ceccantini (1993), deve ser conferida importância às pesquisas que se dedicam à instância da recepção a partir de situações concretas de leitura, pois os resultados configuram a própria formação do leitor. Para tanto, a opção por uma proposta metodológica que inclui, significativamente, o papel do leitor/receptor, concedendo-lhe vez e voz, potencializa a experiência com o texto literário.

Ademais, as pesquisas realizadas por Jauss e Iser, sendo a fonte dos pressupostos teóricos assumidos pelas autoras, justifica o uso de inúmeros conceitos que permeiam a teoria da Estética da Recepção e do Efeito Estético. Por isso, dá-se destaque ao leitor, considerando como imprescindível a "[...] interação ao mesmo tempo receptiva e criadora" (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 14) entre ele e a obra – uma relação dialógica necessária para que ocorra o jogo que permeia o processo de leitura de um texto literário.

Para tanto, é estabelecida pelas autoras a necessidade do pacto entre autor e leitor, o que permite compreender que a leitura é uma troca que ocorre entre o mundo próprio e o mundo do outro. Assim, enfatiza-se o caráter comunicativo como um dos pressupostos que alicerçam o Método Recepcional, visto que a identificação do aluno com a obra possibilita o diálogo entre dois mundos, algo fundamental nas teorias de Jauss e Iser e destacado por Ceccantini (1993), o qual alerta que o

processo de comunicação não é considerado como deveria mesmo por estudos sob a perspectiva dessa corrente teórica, o que é superado pelas propostas metodológicas apresentadas pelas autoras Aguiar e Bordini (1993).

No Método Recepcional os alunos não são vistos como consumidores passivos, mas leitores produtivos de sentidos, renovando-se o texto literário. A leitura é resultado dessa interação, do diálogo entre autor e leitor, envolto pelo texto – uma construção de novos horizontes que ocorre concomitantemente. No entanto, essa construção ocorre quando a obra provoca a participação do leitor, rompendo com expectativas habituais e apresentando-lhe espaços que precisam ser conectados em sua consciência leitora.

Retoma-se na obra de Aguiar e Bordini (1993, p. 14) um conceito-chave difundido por Iser, em que as autoras reconhecem que a obra literária é feita por lacunas que precisam ser preenchidas pelo leitor: "Constrói-se, na obra literária, um mundo possível, no qual os objetos e processos nem sempre aparecem totalmente delineados." Os processos desencadeados por esses espaços efetivam a interação dialógica entre o texto e o leitor. O rompimento das expectativas e as convenções não-familiares do discurso ficcional orientam o receptor a reagir, construir referências para as diferentes convenções, dando-se sentido ao texto.

Segundo as autoras, o texto literário se diferencia dos demais pelos espaços em aberto que possui, o que denota uma pluralidade de significados a partir do ponto de vista de diferentes leitores. Contudo, as construções de sentido não são arbitrárias, pois conforme Aguiar e Bordini (1993, p. 15), "A obra apresenta uma série de indicações em potência, que o sujeito atualiza no ato da leitura."

O conceito de atualização, já traçado por Jauss, atravessa a obra das autoras que reafirmam a potencialidade do leitor ao ser um elemento literário ativo no processo da leitura, visto que reconstrói o texto a partir do momento de sua recepção, com base em suas experiências, reformulando suas expectativas, de acordo com os aspectos textuais que o desestabilizam. De acordo com Compagnon (2010), a experiência da leitura modifica a individualidade histórica do leitor (suas normas e valores), o que provoca a ampliação de suas fronteiras culturais e existenciais. (AGUIAR; BORDINI, 1993).

O texto literário não é um reflexo da sociedade; vai além disso, pois transcende o leitor por meio das transgressões que faz sobre os sistemas sociais, uma vez que, por meio da vivência que a literatura proporciona, institui-se um pacto

entre a imaginação do leitor e a ficção que emerge da obra, possibilitando-se novas perspectivas sobre a realidade que envolve o sujeito.

Entretanto, para que a literatura cumpra sua função transgressora e rompa com as convenções já familiares para o leitor, o trabalho desenvolvido em sala de aula, segundo o Método Recepcional, parte da realidade dos alunos; inicialmente, atendendo-se aos interesses que movem o sujeito, para, então, promover questionamentos que o façam refletir sobre os padrões que o dominam, flexibilizando seu horizonte para o novo. Dessa forma, seu quadro de interesses é expandido para leituras cada vez mais desafiadoras. Conforme Aguiar e Bordini (1993, p. 26):

O ato de ler é, portanto, duplamente gratificante. No contato com o conhecido, fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois polos patrocina a forma mais agradável e efetiva da leitura.

Para as autoras, essa estratégia resulta na mudança de horizonte do leitor, pois quando a obra o desafia a repensar, refletir sobre suas experiências leitoras, expande os limites de sua percepção, o que o fará exigir textos com graus mais complexos. Sobre isso, Jauss (2003, p. 108-109) evidencia que "A experiência da leitura pode libertá-lo de exigências de adaptação, preconceitos e constrangimentos da sua *praxis* da vida, conduzindo-o a renovar a sua percepção das coisas." A literatura rompe com a percepção usual do sujeito, pois tem caráter emancipatório. Sobre isso, Ceccantini (1993, p. 247) ressalta que a distância demasiadamente acentuada entre a literariedade proposta pelo autor/adulto ao universo infantil pode ocasionar condições que não favorecem a recepção:

As dificuldades para a recepção da obra, que o próprio estágio de desenvolvimento intelectual, emocional e linguístico dos leitores já impõe, passam, assim, a ser acentuadas, aumentando o risco de não se concluir o processo de comunicação literária, justamente na instância da recepção.

Para tanto, é preciso equilibrar as reflexões em torno da instância da recepção e do valor estético da obra, sem apontar um em detrimento do outro, pois se trata de uma assimetria natural e necessária para que haja o processo de emancipação do leitor. Por isso, segundo o Método Recepcional, cabe ao professor

auxiliar os alunos a superarem os desafios impostos pela experiência leitora, aproximando-os de textos que os instiguem a ampliar seu horizonte de expectativas.

As autoras referem-se à leitura literária como um jogo a que o sujeito se submete, sendo guiado pelo pacto estabelecido entre os jogadores, texto e leitor, e o contexto sendo produzido pela interação entre o fictício e o imaginário. "A obra literária, como jogo, simula os conflitos do mundo, de forma global, buscando a restauração do equilíbrio, através de uma proposta alternativa para a existência." (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 27).

Fica evidente que Aguiar e Bordini retomam, então, o conceito de jogo desvelado por Iser, o qual declara que o leitor, ao imergir no universo imaginário, aceita as ilusões e regras por ele estipulados, o que o torna parte da encenação que ocorre no ato da leitura, sendo capaz de transpor as fronteiras do inacessível do texto. Complementando essa ideia, Compagnon (2010, p. 147) ressalta que "O objeto literário não é nem o texto objetivo nem a experiência subjetiva, mas o esquema virtual (uma espécie de programa ou de partitura) feito de lacunas, de buracos e de indeterminações. Em outros termos, o *texto instrui* e o *leitor constrói*."

Para tanto, as autoras, ao tratarem da literatura em sala de aula, assinalam a presença de outro personagem nesse processo que envolve a leitura literária: o professor. Aguiar e Bordini (1993) apontam como decisivas para a formação de hábitos leitores a construção de práticas dinâmicas, que motivem o aluno a fazer parte da construção de seu conhecimento. Assim, recomenda-se planejar ações pedagógicas que, gradativamente, ampliem a relação estabelecida entre o aluno e a literatura. Além disso, outra questão agravante é uma bagagem de leitura literária pobre por parte do professor, o que pode vir a reforçar uma leitura ingênua, superficial, incapaz de envolver o aluno em uma formação leitora processual.

Conforme o Método Recepcional, o professor precisa alinhar as práticas de sala de aula aos interesses dos alunos, o que impulsionará o desejo para a vivência do texto literário, que atende as expectativas e faz parte da realidade do leitor. Ao satisfazer essa necessidade inicial, abre-se um leque de possibilidades, pois ao estabelecer o elo entre o leitor e a obra, desenvolve-se uma experiência significativa e prazerosa; enfim, o leitor em potencial que há no aluno é despertado.

Ao consolidar essa relação entre o texto e o leitor, sugere-se propor momentos de questionamento sobre a obra lida, conferindo-se ao aluno espaço para assumir seu papel de provedor de novos sentidos ao texto, contrapondo-se pontos

de vista, submetendo-o a novas perspectivas, capazes de abalarem suas verdades, e expandindo-se as fronteiras de seu horizonte de expectativa.

Com isso, as autoras colocam a necessidade de se assumir uma metodologia capaz de promover o contato efetivo entre o aluno e a literatura com o objetivo de instrumentalizá-lo para que se torne um leitor crítico. Tal metodologia norteará o professor a desenvolver atividades com o texto literário diante das necessidades, e, posteriormente, das novas aspirações da turma. Assim, seria um processo dinâmico que extingue o comportamento passivo diante da experiência de leitura literária, resultando em um fazer transformador, "[...] leitura em que o aluno descobre sentidos e reelabora aquilo que ele é e o que pode ser." (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 43).

De acordo com o foco desta pesquisa, o Método Recepcional, proposto por Aguiar e Bordini (1993), é abordado como uma das alternativas metodológicas para o trabalho com literatura. As autoras situam com notoriedade o papel do leitor no processo literário, estimulando o repensar do trabalho com literatura em sala de aula. Dentre os vários conceitos que as autoras se apropriaram para fundamentar a elaboração do método, os quais foram descritos com mais afinco no capítulo anterior, um, em especial, compõe a nomenclatura das etapas que elucidam o desenvolvimento da proposta metodológica: o horizonte de expectativa.

Aguiar e Bordini (1993) fazem menção a uma série de convenções que constituem o horizonte de expectativas elencadas, em 1971, por Regina Zilberman em sua obra "A produção cultural para a criança", sendo elas: a social, a intelectual, a ideológica, a linguística e a literária. Além desses fatores, Aguiar e Bordini (1993) acrescentaram o fator de ordem afetiva, o qual pode alterar substancialmente os citados anteriormente. Tal adesão Ceccantini (1993) enfatiza ser decisiva e de grande relevância.

O conceito de horizonte de expectativas foi apresentado por Jauss, o qual indica o conjunto de valores, normas sociais, experiências, ideologias, expectativas e dimensões que constituem o ser e irão compor sua memória literária, formando-se um horizonte (limite) que poderá ser reformulado, ampliado ou reproduzido de acordo com o grau de identificação ou distanciamento com a obra literária. Conforme Aguiar e Bordini (1993, p. 83), "No ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas." Ceccantini (1993) salienta

que Jauss, ao longo de sua produção, assumiu o conceito de horizonte de expectativa de forma mais abrangente, não se referindo apenas ao leitor, mas, também, o implicado pela obra; assim, compreende-se que o sentido do texto literário depende da confluência entre os dois.

Visto isso, evidencia-se que a relação de comunicação que se estabelece entre o leitor e a obra depende da fusão de horizontes de ambos. Aguiar e Bordini (1993, p. 83) apropriam-se desse diálogo que Jauss propõe como necessário, em que "O texto se torna o campo em que dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se." Dessa forma, ao eleger uma proposta que equilibre aspectos de identificação e de estranhamento, garante-se que o leitor não fique estagnado em uma posição de conforto frente a um texto literário que não instiga sua habilidade criadora, bem como se evita que uma obra demasiadamente complexa seja rejeitada, impossibilitando-se a ampliação do horizonte do leitor por não estabelecer relação com seu quadro de referências. Tal processo é assegurado ao longo das fases do Método Recepcional.

O método parte dos conhecimentos já presentes no repertório da turma para, então, serem introduzidos novos saberes por meio de textos variados capazes de desequilibrar as expectativas uma vez consolidadas pelo leitor, abrindo-se espaços para sua atuação. Tais obras serão questionadas e comparadas com as experiências leitoras realizadas anteriormente. Nesse cenário, o estudante participa da concretização do sentido do texto, concebendo-o a partir de debates estabelecidos com a comunidade leitora. Ao apropriar-se das obras que antes não lhe eram familiares, o leitor desenvolve novos parâmetros de comparação e reflexão que não eram acessíveis, exigindo leituras mais complexas, alargando as fronteiras de seu horizonte. Segundo Aguiar e Bordini (1993, p. 85-86):

O sucesso do método recepcional no ensino de literatura é assegurado na medida em que seus objetivos com relação ao aluno sejam alcançados, a saber:

- 1) Efetuar leituras compreensivas e críticas;
- 2) Ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem;
- 3) Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural;
- 4) Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social.

Diante de tais colocações, compreende-se que ler é um ato interativo entre o texto e o leitor e, por meio desse diálogo, a literatura assume sua função

transgressora, pois o renascimento da obra a partir do ato da leitura sustenta a transformação dos horizontes de expectativa do intérprete e uma troca revitalizadora para o texto, que ganha sentido ao ser lido, e para o aluno, que se renova como leitor. Fundamentadas em conceitos norteadores de teorias bem consolidadas, Aguiar e Bordini (1993) delineiam o Método Receptional em cinco etapas, a seguir explicitadas.

A primeira delas é a **determinação do horizonte de expectativas**, uma etapa decisiva para que o objetivo de provocar a mudança do horizonte de expectativas dos alunos se concretize. Propõe-se que o professor perceba os interesses da turma, angariando informações sobre as preferências que satisfaçam suas necessidades. Para isso, ele pode se utilizar de inúmeras estratégias, como dinâmicas, rodas de conversa, questionários, entrevistas, jogos que permitam ao aluno expor suas referências de mundo e, conseqüentemente, as experiências que fundamentam seu horizonte literário.

Ao identificar o perfil leitor do aluno, sendo ele um tema ou gênero literário, o professor projeta estratégias e elenca obras que abalem e rompam com as expectativas dos alunos, a fim de ampliá-las ao final do processo. Logo, buscam-se textos que estejam em conformidade com as aspirações e em consonância com a realidade da turma. Conforme apontamentos de Ceccantini (1993), a demasiada distância estética entre uma obra e o horizonte dos leitores pode ocasionar um sentimento de rejeição por parte dos receptores, não se estabelecendo a relação necessária para se concretizar o processo de comunicação literária.

O **atendimento do horizonte de expectativas** é o segundo passo, em que são apresentados os textos que vão ao encontro do aluno, pois lhe são familiares. A turma precisa se sentir segura e confortável em explorar as obras, por isso, é recomendado que o professor trabalhe com atividades que possuam boa receptividade por parte dos alunos para envolvê-los no jogo literário. O grande desafio do professor, nesse momento, é motivar a turma a comprometer-se com o processo para que assumam uma posição ativa perante as atividades. Por isso, é fundamental que esse comportamento atuante seja aguçado, gradativamente, desde o início, permitindo-se a troca de ideias e a reflexão sobre as diferentes perspectivas que os alunos obtiveram das leituras, incentivando-se uma postura crítica. Quando ocorre a identificação com o texto literário, a qual, segundo Ceccantini (1993), é a

base do processo de comunicação literária, torna-se possível atingir o significado da obra como criação artística.

A etapa seguinte é a **ruptura do horizonte de expectativas**. Após responder as situações referenciais do aluno, a terceira fase caracteriza-se pela desestrutura causada ao se revelar uma obra que destoa do que a turma estava acostumada, seja pela estrutura, linguagem ou tema. Porém, orienta-se ter a cautela de manter aspectos familiares, que orientem o leitor a construir as referências necessárias, para que não seja suspensa, totalmente, a relação estabelecida na fase anterior.

O professor precisa balancear o rompimento com as convenções familiares do aluno para que a turma não recuse o novo campo que lhe está sendo apresentado. É importante que a turma sinta a necessidade de se abrir para o diferente, com o desejo de quem possui instrumentos para decifrá-lo; por isso, respeitar esse limite é essencial. A leitura mais complexa irá exigir maior criticidade, capacidade de questionamento do leitor, além disso, as atividades também podem solicitar maior envolvimento dos alunos, já que essa etapa permite desafiar com mais ênfase a turma, preparando-a para a ampliação.

Ceccantini (1993) expõe a necessidade do professor de encontrar estratégias que englobem obras que possuam facilidades e dificuldades em diferentes níveis. No entanto, o autor destaca o poder formativo do estranhamento, reconhecendo que para ocorrer a ampliação é necessário romper com as convenções estético-ideológicas sedimentadas no leitor:

[...] no processo pedagógico vinculado à leitura, o poder de persuasão que a experiência do *diferente* pode suscitar no espírito dos alunos parece-nos tão relevante para a formação do leitor quanto a fruição contínua de obras mais imediatamente decodificáveis. (CECCANTINI, 1993, p. 432).

Assim, o autor elucida a preocupação sobre a reprodução de leituras que, "na sua mesmice" (CECCANTINI, 1993, p. 432), perdem o significado para a formação do leitor, pois meramente conservam o horizonte de expectativas do aluno.

O **questionamento do horizonte de expectativas**, por sua vez, requer uma análise por parte dos leitores do processo realizado até o momento, refletindo-se sobre as obras lidas, questionando-se a validade dos textos diante das novas perspectivas conquistadas e comparando-os entre si para que se reorganizem as expectativas antes estáveis, flexibilizando-se o próprio horizonte.

Buscam-se, pois, estratégias (como o debate, rodas de conversa, entre outras) para que a turma avalie as experiências com a leitura literária, definindo-se os textos que exigiram maior esforço e reflexão, e verificando se os mesmos também levaram ao maior grau de satisfação. Conforme Ceccantini (1993), uma das atividades pelas quais os alunos, participantes de sua pesquisa de mestrado, demonstraram maior entusiasmo após a leitura de uma obra foi a discussão, em grupo, sobre o texto. Evidencia-se que o grupo apontou que esta não era uma prática recorrente, o que faz o autor destacar a valorização da turma pela modalidade oral de expressão no trabalho com literatura. Com isso, para Ceccantini (1993), um dos aspectos basilares para o trabalho com o texto literário está na natureza dialógica da leitura, assim, explorar a exposição oral de significados de uma obra permite a troca de perspectivas e a constatação da diversidade de interpretações cabíveis de acordo com o impacto que se causou nos leitores.

Sendo assim, ao tomar consciência dos desafios, conquistas, habilidades desenvolvidas e dificuldades a serem superadas, o aluno é capaz de autoavaliar sua formação como leitor, o que é imprescindível para a transformação pretendida com o método.

Por fim, a última etapa, **ampliação do horizonte de expectativas**, é resultado da experiência com a leitura literária que liberta o sujeito-leitor de uma percepção comum, concedendo-lhe uma nova realidade. Confirma-se, assim, que a literatura emancipa seu destinatário, superando-se os limites do texto, pois o nível de compreensão de mundo se eleva, assim como se aprimora a percepção sobre a obra.

O professor, como mediador desse processo, deve criar condições que permitam aos alunos perceberem a expansão do seu horizonte, reconhecendo suas potencialidades como leitores e estando abertos para o novo, o que faz as exigências continuarem a ser intensificadas. Segundo Aguiar e Bordini (1993, p. 91), "Significa dizer que o final desta etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida."

O Método Recepcional, portanto, corresponde às teorias que o sustentam, pois assegura que a literatura precisa romper com sistemas fechados, recusar padrões dominantes, pois tem caráter emancipatório. Visto que a realidade do leitor é rompida para que sejam desveladas perspectivas que antes não eram possíveis

de serem contempladas. Concluído o processo, torna-se, assim, concebível uma experiência intensa, em que a prática da leitura literária significativa, possibilita ao próprio aluno a autonomia de fazer-se leitor.

Com isso, reitera-se ainda a posição de Ceccantini (1993), em sua dissertação, quando retrata a inexistência de estudos que se ocupem do receptor. Reforça-se, pois, a necessidade de trabalhos que se dediquem à instância da recepção no processo da comunicação literária, bem como a necessidade de construir tradição de pesquisa sobre as relações entre literatura e ensino, o que acentua a relevância do trabalho de Aguiar e Bordini (1993) ao proporem essa interlocução entre a literatura em sala de aula e a recepção do texto pelo leitor como um ato que se completa para a formação do leitor literário.

4.1 ERA UMA VEZ A FORMAÇÃO DE LEITORES: BASES TEÓRICAS NECESSÁRIAS PARA FUNDAMENTAR A PRÁTICA

As teorias da Estética da Recepção e do Efeito Estético são o alicerce do Método Recepcional, o qual, ao apresentar cinco etapas de desenvolvimento, exige planejamento e reflexão sobre a prática. Uma vez que uma das premissas do método é a realização de atividades dinâmicas para a formação do leitor literário, constatou-se a necessidade de buscar conhecimentos sobre diferentes maneiras de apresentar as obras literárias, bem como embasamento sobre as estratégias necessárias para a promoção da compreensão leitora.

Com isso, nessa seção, foram exploradas: práticas de contação de história, como um dos caminhos para a apresentação dos textos literários; a estrutura dos contos de fadas, sendo o gênero literário apontado pela maioria dos participantes da pesquisa como o preferido; e a utilização de estratégias de leitura, por meio de atividades que permitissem o desenvolvimento da capacidade interpretativa dos alunos. Assim, o ato de planejar exigiu o aprofundamento teórico sobre tais aspectos, o que culminou em maior segurança na mediação das leituras realizadas.

O ato de ouvir um conto é uma experiência singular e particular, pois a narração gera uma construção imaginativa que faz o leitor se envolver no tempo do "era uma vez...", reverberando-se emoções, sentimentos e sensações subjetivas. Conforme Machado (2004, p. 23), "À medida que ouvimos a história, somos transportados para 'lá', esse local desconhecido que se torna imediatamente familiar.

A história só existe quando é contada ou lida e se atualiza para cada ouvinte ou cada leitor." O conceito de atualização da obra pelo leitor, já explorado ao longo deste trabalho na perspectiva de Jauss, é assumido, da mesma forma, por Machado, quando resgata que a existência da história depende do ouvinte ou do leitor, o qual a atualiza pelo processo de interpretação.

A autora elenca, também, a figura do ouvinte nesse processo, superando-se o caráter passivo que, muitas vezes, é atribuído ao indivíduo que ouve para uma função ativa de quem possui a "[...] imaginação enquanto possibilidade criadora e integrativa do homem." (MACHADO, 2004, p. 24). A experiência propicia a imersão nas imagens que a história configura, afirmando-se o poder criador humano, além de provocar o sonho e a fantasia, mobilizando-se e ampliando-se o imaginário.

Além de Machado (2004), Sisto (2012) também destaca o ouvinte e seu poder de recriar a história ouvida, atuando como coautor nesse processo. Para tanto, o contador deve dar espaço para quem ouve se envolver e recriar, preservando os vazios do não-dito do texto, oferecendo brechas para o estabelecimento dessa conexão. Assim, a história contada se torna do público, pois "Uma história é feita, na cabeça do ouvinte, pela construção de expectativas, frustrações, reconhecimentos e identidades." (SISTO, 2012, p. 26). Por isso, aponta-se para a concretização de uma experiência, pois a história é recebida e recriada a partir da construção de imagens que fazem parte do horizonte do leitor/ouvinte.

O desejo por ouvir histórias está, entre muitos motivos, na necessidade de visualizar novas possibilidades, reorganizando-se as imagens internas para encontrar significado na relação com um mundo de padrões. Assim, o exercício da imaginação desencadeia efeitos particulares no indivíduo, uma vez que "As imagens do conto acordam, revelam, alimentam e instigam o universo de imagens internas que, ao longo de sua história, dão forma e sentido às experiências de uma pessoa no mundo." (MACHADO, 2004, p. 23-24).

A contação de uma história, por sua vez, vai além de ser uma estratégia didática, pois a conexão estabelecida entre o contador, o texto literário e o ouvinte potencializa a imersão nas possíveis significações estabelecidas no processo da experiência da escuta. O ressoar da voz do contador desencadeia um conjunto de pensamentos, sentimentos, percepções, intuições e sensações no ouvinte. "Daí se entende a relação da narração de histórias não apenas como estímulo à leitura, mas

como produção e formulação de novos significados, uma ação de sujeitos-ativos para com as tantas imagens e signos recebidos." (ANDRÉ, S. R. B., 2015, p. 209).

Para tanto, deve-se ampliar as experiências da escuta que constituem o ser, oportunizando-se o contato com uma ampla diversidade de imagens para que se superem os estereótipos que imergem socialmente e limitam a capacidade criadora do aluno. O convívio com um quadro de referências, com narrativas desprovidas de sentido, restringe e condiciona o ouvinte, determinando seu horizonte de significados a padrões estéticos questionáveis. Conforme Café (2015, p. 188),

As narrativas movimentam a memória da humanidade, despertam e atualizam valores, educam cada povo com seus costumes e tradições. As histórias são, ao mesmo tempo, a reinvenção do que se quer mudar e a preservação do que se quer manter.

Dessa forma, ao apresentar histórias que permitam a experiência da escuta sobre tempos e lugares distintos e modos diferentes de viver e ser, oportuniza-se conhecer o outro, o que amplia, além do imaginário do ouvinte, a sua relação com o mundo. Com isso, justifica-se o trabalho com os contos de fadas, que possuem uma estrutura narrativa organizada, bem como uma variedade de elementos simbólicos que proporcionam a vivência de tempos e espaços infinitos e diversos.

A experiência da escuta do conto promove o estabelecimento de uma relação única entre o contador e o ouvinte, um contato diferenciado de qualquer outro, uma troca que se torna ainda mais significativa quando o contador conhece seu ouvinte.

[...] quando um professor se dispõe a trazer um conto para seus alunos, pode estabelecer um contato com eles, poderíamos dizer, de imaginação para imaginação, no qual esta mesma qualidade viva se apresenta de modo insubstituível. (MACHADO, 2004, p. 34).

Assim, ocorre uma conversa entre o contador e o ouvinte por meio de expressividade corporal, gestos e olhares, e até mesmo a imobilidade de ambos representam os desafios, mistérios e desfechos da história, estabelecendo-se uma relação de cumplicidade, sendo que quem conta precisa estar sensível a essas respostas do público, alimentando a conversa imaginativa.

O compartilhar, o envolvimento de um grupo diante de uma história potencializa os elementos simbólicos que desencadeiam reflexões sobre os valores e comportamentos humanos; assim, contar histórias é uma vivência comunitária,

uma vez que "[...] as histórias são um elo que nos une e nos identifica como pertencentes a uma mesma tribo." (FINARDI, 2015, p. 85). O ato de ouvir caracteriza a comunhão entre o narrador, a história e o ouvinte; é necessidade e desejo de quem conta que o público estabeleça relações, construa significados diante da contação, por isso, envolvê-los em uma experiência significativa é promover uma escuta de qualidade, o que exige preparação.

Essa preparação de um contador envolve tanto uma incursão intensa na história bem como deixar que a história realize a mesma incursão dentro do seu ser. Com isso, o trabalho com o texto literário não é algo mecânico, mas um processo significativo de apropriação, conforme Matos e Sorsy (2009, p. 9): "Apropriar-se de uma história é processá-la no interior de si mesmo", é um entregar-se por completo para que haja vivacidade e veracidade no ato de contar. Ocorre, assim, um processo de reconhecimento para identificar cada parte do texto literário; no caso do conto, deve-se compreender a sequência narrativa, extraindo-se os contextos de significação (espaços, lugares, ações dos personagens), a estrutura do conto, para a construção de um roteiro, exercício que também auxiliará na memorização.

Diante disso, identifica-se o clima de cada parte da história, ação em que o contador experimenta em sua voz e em seu corpo as imagens que a história lhe suscita:

O clima de cada parte da história é resultante de um conjunto de elementos narrativos, animados por uma determinada pulsação. A pulsação da aventura é diferente da pulsação do amor, que é diferente da pulsação do medo ou do mistério, e assim por diante. O ritmo ou movimento da sequência narrativa é uma sucessão de diferentes climas, que caracterizam o modo como uma história respira. Viver uma história é respirar com ela. Dar vida a uma história é deixar-se conduzir pelas sucessivas mudanças em sua respiração. É como se a história tivesse um coração, que bate num pulso, num compasso diferente a cada momento. (MACHADO, 2004, p. 55).

É um conjunto de experiências com as palavras e a forma como elas ecoam no narrador, tornando possível que elas o habitem e contagiem o ouvinte para que também as sintam e as tornem vivas. Para tanto, o narrador precisa atentar-se às qualidades de cada personagem, buscando compor sua personalidade, suas características físicas de acordo com as informações do texto e as experiências que reverberaram por meio da leitura. "O contador de histórias, durante o relato desse conto, vive todos esses personagens, e é o modo como vê cada um deles que orienta sua voz, o ritmo e a respiração de sua narração." (MACHADO, 2004, p. 59).

No entanto, uma história não é feita apenas de palavras, mas também de pausas e silêncios. O contador precisa dar espaço para que o ouvinte saboreie o momento, possa digerir o texto, transformando-o com sua subjetividade em algo próprio. As pausas fazem parte da consciência que o narrador possui do ritmo e pulsação que a história exige; ao perceber esse tempo, permite-se que o ouvinte assimile o texto literário e construa as imagens sobre ele.

Essa visualização das paisagens que o conto suscita internamente caracteriza o encontro do texto com o leitor/narrador que, primeiro, é despertado para essa imersão estética, para então despertar nos ouvintes a experiência de mergulhar nos planos significativos da obra literária. Assim, "O bom contador de histórias é alguém que de alguma maneira se dispõe a ser um porta-voz desse tesouro." (MACHADO, 2004, p. 64).

Segundo Machado (2004), para produzir uma experiência estética singular, o contador precisa ter presença – feita de intenção, ritmo e técnica. A intenção é definida pelo motivo que move o narrador a contar histórias, definição que ocorre internamente, a qual irá transparecer na ação do contador. O ritmo faz parte do processo de permitir a história conduzir a ação de contar; quem propõe o ritmo, no caso do conto, é o fluxo narrativo que ressoou no narrador ao apropriar-se do texto literário. A partir disso, Machado (2004, p. 70) reforça a necessidade de ser fiel à história, pois "Servir fielmente à história é ter a possibilidade de deixar-se levar por ela, permitindo que a história guie a voz, o gesto, o olhar, a cadência da narração."

Já a conquista da técnica justifica a ideia de que contar histórias é um exercício constante, que exige aprimoramento contínuo; não é um dom mágico, mas um processo trabalhoso que requer do narrador ver o mundo de outras formas. Conhecer diferentes recursos (internos ou externos) que servirão de ferramentas para a contação é fundamental. Prieto (2015, p. 157) ressalta que "O que estamos contando é sempre superior a quem conta, ou senão estaremos pasteurizando a narração."

Esses recursos internos são garimpados no próprio texto pela investigação realizada pelo contador sobre personagens, clima, pulsação e estrutura da história. Os recursos externos que estarão a serviço da história, por sua vez, devem ser elementos que agreguem pela expressividade novas imagens aos ouvintes: músicas, roupas e acessórios são exemplos possíveis. Conforme Machado (2004, p. 80), "Quando usados, os recursos cênicos são uma oportunidade de apreciação

estética para a audiência. O que se vê é uma ordenação de formas, um conjunto significativo de elementos selecionados e combinados pelo narrador."

Além disso, o narrador precisa escolher entre ler ou contar a história, o que depende da sua intenção e dos seus objetivos. São ações diferentes, mas que são igualmente importantes para os ouvintes. Segundo Finardi (2015, p. 81),

Quando contadas ou lidas em voz alta, as histórias podem vir a afetar ainda mais, pela potencialidade que a voz tem de emocionar. Isso porque a própria sonoridade das palavras acorda memórias ou auxilia na criação de imagens pelas paisagens sonoras formadas.

Nesse sentido, a leitura valoriza o objeto do livro em si, pois ele é o protagonista; ela possibilita o uso das ilustrações como parte expressiva do texto e a fidelidade às palavras encadeadas pelo autor apresenta a construção poética da literatura – assim como o contar sem o livro dá chance a quem conta de usar recursos externos, construir novas imagens a partir da sequência narrativa, permitir-se explorar gestos e olhares como parte da história. A linguagem corporal é usada para compor o texto, ampliar as possibilidades do ouvinte, aguçando-se seus sentidos para a entrada da história. De acordo com Prieto (2015, p. 158-159), "O contador é como uma rica ilustração de um bom livro que vai transmitindo novas leituras mediante seus movimentos ou com sua imobilidade."

Outro recurso externo que pode ser utilizado são objetos inanimados, porém, propor-se a contar uma história com objetos é uma ação que exige eficiência poética, superação do olhar funcional, da visão preconcebida sobre as coisas e a prática da flexibilidade imaginativa, experimentando-se possibilidades alternativas sobre os elementos escolhidos para estabelecer um jogo imaginativo e o compartilhar uma experiência de maravilhamento.

Ao longo da unidade didática que será apresentada no próximo capítulo, ocorre a contação da história *A moça tece-lã*, de Marina Colasanti (2004). Optou-se pelo trabalho com objetos inanimados, assim, os personagens foram representados por carretéis e a passagem do tempo por lenços de cores que ilustravam o momento, com o objetivo de propor aos alunos novas maneiras de ver a história. Para escolher um objeto, ter critérios determinados e visualizar o personagem proposto é essencial, tornando-o presente na imaginação do ouvinte. De acordo com Machado (2004, p. 90), "Esse jogo propõe uma invenção por parte da criança, uma

construção conjunta da história", pois, ao contá-la, faz-se um convite ao ouvinte para que a recrie. Por isso, contador e ouvinte possuem papéis ativos e estabelecem uma relação de completude.

Ambas as ações, ler ou contar, exigem um contador presente, que acredite no potencial da obra literária e saiba como ecoar seu poder. Matos e Sorsy (2009) diferenciam o contador de histórias do leitor de histórias. Segundo as autoras, o contador de histórias utiliza a linguagem corporal, interpretando e improvisando, de acordo com a interação com os ouvintes, ocorrendo recriação à medida que conta. O leitor, por sua vez, concede sua voz ao texto, podendo fazer dela um instrumento envolvente, porém, não o recria.

Outro ponto delicado é o uso de contos populares e contos autorais. Os contos populares possibilitam maior flexibilidade ao contador, pois estão enraizados na oralidade. Próprios dessa tradição oral, autorizam o uso de improvisos, o que não isenta o respeito à sequência narrativa da história. Todavia, o trabalho com contos autorais deve ser realizado sem adulterar a estrutura original da história, apropriando-se da linguagem empregada pelo escritor. Conforme Prieto (2015, p. 157), "O estilo presente em tantos autores faz da obra de cada um algo particular que obrigatoriamente precisa ser preservado."

Para tanto, a construção de um repertório diversificado faz parte desse processo de preparação. Quem conta histórias precisa, antes de tudo, ser um leitor dos mais variados gêneros, para formar seu acervo pessoal de leituras, as quais o compõem. "O contador precisa ter intimidade com a leitura." (PRIETO, 2015, p. 157).

As escolhas das histórias a serem contadas são reflexos dos objetivos do contador e dos interesses do público a quem ela foi preparada. Entretanto, *a priori*, ao fazer parte do repertório pessoal de quem a conta, faz-se necessário refletir sobre quais critérios foram adotados em tal escolha, a partir da qualidade estética da obra ou pela experiência particular de quem conta. Por isso, há necessidade de variedade na bagagem de leituras literárias adquiridas e da capacidade crítica do contador. De acordo com Matos e Sorsy (2009), o repertório de um contador é constituído por histórias que o atraem, dialogam com suas experiências ou o provocam, o desafiam, já que "[...] de alguma maneira você encontrará afinidade com a história que escolhe, ou seja, uma escolha nunca é inteiramente gratuita." (MATOS; SORSY, 2009, p. 39).

Além disso, a preparação do espaço da contação envolve a percepção por parte do contador sobre um ambiente acolhedor para a história e seus ouvintes, por isso faz-se necessário refletir sobre a organização espacial que favorece a obra literária, a experiência da escuta e a contemplação da intenção de quem conta; cuidados que reforçam o convite para a situação do contar. Machado (2004) reitera que se deve estar preparado para o imprevisível, para interferências, interrupções, sabendo utilizá-las a favor do momento, o que demonstra a inteireza do contador de histórias.

Conforme Matos e Sorsy (2009), são três os elementos essenciais para a arte de contar: a história, o contador e o ouvinte. A paixão pela palavra move o contador de história e a palavra une esses três elementos – a palavra que não é apenas falada, mas ganha formas no corpo, expressão pelo olhar; assim, tudo deve estar em sintonia com a palavra proferida, o que depende de um contador que esteja inteiro na ação de contar, consciente de sua intenção – que seu coração pulse junto com a história.

Quando a experiência da contação resulta na busca do ouvinte pelo livro ou por obras do mesmo autor, desperta-se a curiosidade e o desejo por reviver o texto e resgata-se um leitor adormecido que rememora a emoção de uma leitura concluída e as emoções que o livro suscita. Essa ação completa o ato de contar, visto que "[...] o ato de narrar oralmente não se perpetua no tempo e no espaço – só encontrará eco se levar, num próximo passo, o ouvinte ao livro." (SISTO, 2012, p. 26-27). O impacto que a contação de história provoca é consequência do entendimento alcançado ou não pelo público; quando não há a construção de sentido, a obra não se concretiza, portanto, o contador busca esse impacto.

Conforme Amarilha (2004), quando uma história é lida ou contada, ocorre uma ação catalisadora, em que a turma é sensibilizada. Nesse caso, a autora destaca o interesse e o prazer pelas narrativas, as quais possuem a função de organizadoras de sentido dos fatos. A estrutura da narrativa proporciona o processo de identificação do leitor com os personagens e projeta-o na trama, o que é reflexo do jogo ficcional estabelecido entre o leitor e a obra.

Ora, nesse acordo tácito em que a narrativa propõe expectativas e receptores aceitam o jogo, cria-se a condição para que a narrativa seja percebida como uma sequência de fatos conexos, como se as causas sempre resultassem em consequências e os enredos do destino humano, ali representados, sempre tivessem fim. (AMARILHA, 2004, p. 19).

O envolvimento na trama possibilita ao leitor conhecer novas possibilidades, com destinos diversos, diante de situações de frustração, conflitos, angústias, experiências distantes da sua realidade, "[...] o que uma simples existência não daria conta de experimentar" (AMARILHA, 2004, p. 19), ampliando-se, assim, a sua visão de mundo. Cognição, emoção e imaginação estão engendradas nesse encontro entre o conto e o leitor, o qual busca antecipar o desfecho como alento durante a fase de crise do personagem, sentindo-se recompensado quando as construções de sentido previstas correspondem ou se aproximam do apresentado no texto narrativo.

Em sala de aula, a narração de histórias propicia o alicerce de uma comunidade mobilizada por uma mesma experiência imaginária, unidos pelo propósito de construir sentidos sobre o texto. Essa trama entre leitor e texto é essencial para ambos, um processo de completude, pois "Toda história contada oralmente é, antes de tudo, uma obra em processo, que precisa do outro para ser completada." (SISTO, 2012, p. 143).

O ato de contar histórias familiariza o aluno com a linguagem literária, apresentando uma maneira diferente de ser da língua, permitindo o contato com as possibilidades significativas da leitura; dessa forma, mobiliza-se o encontro entre o aluno e a obra. Para tanto, o contador, sendo o professor em sala de aula, precisa ter o domínio dos aspectos teóricos e estar consciente da relevância dessa prática.

Essa prática, portanto, pode de fato introduzir a criança na leitura da literatura e não afastá-la, como se poderia supor. Em efeito, crianças de todas as faixas etárias procuram para empréstimo os livros das histórias lidas ou contadas em sala de aula - o que demonstra que a oralidade não só atrai o leitor para o livro, como também o encoraja a enfrentar a escrita no silêncio. (AMARILHA, 2004, p. 22).

Bettelheim (2016) defende que uma história, ao ser contada ou lida pelo adulto, sejam os pais ou professores, assegura à criança a aprovação sobre o percurso que será realizado, sobre as respostas que serão encontradas, mas também valida o processo vivido por meio da fantasia. A narração permite adentrar o mundo da ficção, o universo do faz de conta, por meio do contato com o simbólico, possibilitando ao aluno transitar e discernir entre o real e o fictício, já que "[...] o texto é pretexto simbólico da organização, seleção e discussão de problemáticas humanas e não sua reprodução fiel." (AMARILHA, 2004, p. 67).

Nesta pesquisa, o foco dado às narrativas, em especial aos contos de fadas, ocorreu pela preferência assinalada pelo grupo de participantes – os 29 alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I. Os contos fazem parte de uma comunidade de narrativas, as quais exercitam a imaginação do leitor, mas, além disso, são fontes de conhecimento de vida e do lugar que o ser humano ocupa no mundo, conforme Coelho (2012, p. 18), a "Literatura é ato de relação do eu com o outro e com o mundo."

O termo fada, característica que denomina o gênero em foco, deriva do latim *fatum* (destino); com isso, os contos de fadas são assim intitulados, pois o destino do personagem protagonista está prestes a ser transformado. Ademais, a personagem da fada possui o papel de mediador mágico, uma vez que "[...] aparecem como *mediadoras* entre os amantes separados ou entre os humanos e a felicidade a quem têm direito." (COELHO, 2012, p. 79).

Faz-se, ainda, uma distinção entre os contos maravilhosos e os contos de fadas. Segundo Coelho (2012), os contos denominados maravilhosos possuem como mote a conquista do poder, de riquezas e prazeres, o que o difere dos contos de fadas, uma vez que nestes a trama é movida pela busca de realização interior do personagem protagonista, vinculada à problemática existencial, espiritual e ética, superada, geralmente, por meio do amor.

No entanto, não será assumida a diferença citada, pois, ao tratar da estrutura dos mesmos, de acordo com análises comparativas, de estudos em que se buscou realizar a classificação dos tipos de contos do folclore das diferentes regiões europeias, classificou-se três grupos principais, entre eles os contos maravilhosos ou de fadas, não distinguindo-os, pois possuem as mesmas categorias. Sobre as ações das personagens como funções que estruturam a narrativa, Coelho (2012, p. 116) apoiada nos conceitos de Vladimir Propp destaca que "O resultado foi a descoberta de que há *funções constantes* (ações básicas de efabulação que identificam os contos como maravilhosos) e *funções variáveis* (que são secundárias no universo estrutural do conto)."

Destaca-se a estrutura básica dos contos e os elementos que a constituem a partir de seis funções invariantes: a *situação de crise ou mudança*, a qual é desencadeada por uma situação de desequilíbrio que se converte no desafio para o herói; a *aspiração, desígnio* ou *obediência*, quando o herói aceita o desafio a ser alcançado; a *viagem*, que se refere à saída do ambiente familiar para um ambiente

estranho; o *desafio ou obstáculo*, surgido durante a busca pretendida pelo herói, os quais parecem insuperáveis; a *mediação*⁵, em que o mediador age como o auxiliar mágico, natural ou sobrenatural, que anula os perigos, favorecendo a vitória pelo herói; e a *conquista*, quando o herói alcança o objetivo, vencendo os desafios. (COELHO, 2012).

O fascínio pelos contos de fadas, segundo Coelho (2012), ocorre pela identificação entre tais funções dos personagens e o universo humano, sendo a existência humana e a palavra (linguagem) as bases do gênero narrativo. A estrutura dos contos assemelha-se à vida, sendo que o leitor se vê projetado nesse plano, pois também é acometido por mudanças e crises, possui o desejo de superação e prosperidade e, para tanto, é levado a sair de um lugar cômodo para superar os desafios impostos e vencer os obstáculos; enfim, a leitura dos contos proporciona o envolvimento com um mundo simbólico, o qual emerge do imaginário, mas que é forjado nos anseios que o ser humano possui, o que contribui para um sentimento de autorrealização.

Logo, justifica-se o trabalho com o gênero literário conto de fadas, pois, de acordo com Bettelheim (2016, p. 15), "A criança necessita muito particularmente que lhe sejam dadas sugestões em forma simbólica sobre o modo como ela pode lidar com essas questões e amadurecer com segurança." Com isso, nota-se que os contos, ao oferecerem novas dimensões à imaginação do aluno, bem como ao sugerirem imagens que organizam suas fantasias, permitem ao leitor um suporte ao confrontar as dificuldades básicas da condição humana.

Abramovich (1989) destaca o poder dos contos de fadas por meio do universo maravilhoso que encanta o leitor pela fantasia, tratando de conteúdos e emoções vivenciados pelo jovem leitor: os medos, o amor, a dificuldade em ser criança, as carências, autodescobertas, perdas e buscas, impulsionando a imaginação a recriar realidades.

Visto que o motivo central que caracteriza essas histórias é um dilema existencial, no qual a dualidade do bem e do mal estão presentes de forma clara e distinta nos personagens, facilita-se a identificação com o herói e com seus desafios,

⁵ Bremond é outro autor que realiza um estudo semiológico da narrativa, traçando um mapa de suas possibilidades lógicas, de acordo com sua estrutura. Com isso, Bremond (1971) estabelece outras nomenclaturas para caracterizar a estrutura que envolve a narrativa, entre as diferenças pode-se pontuar o termo "aliado" utilizado pelo autor para se referir ao papel do "mediador" (nomenclatura adotada por Coelho, 2012).

sofrendo e vencendo as adversidades junto com ele pela experiência da leitura/escuta. "A criança faz tais identificações inteiramente por conta própria, e as lutas interiores e exteriores do herói lhe imprimem moralidade." (BETTELHEIM, 2016, p. 17).

Para tanto, é importante para as crianças a leitura dessas narrativas clássicas, uma vez que motivam a busca pela solução dos problemas ao explorar as situações de angústias e medos, desvelando e tornando compreensíveis a relação do homem com o mundo, o que é possível, dentre outras razões, pela qualidade literária do gênero. A resistência dos contos de fadas ocorre por serem fonte inesgotável de significados que tocam cada leitor de uma forma, de acordo com seus anseios, interesses, necessidades, assim como uma obra de arte. De acordo como Bettelheim (2016, p. 21), "Os contos de fadas são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis pela criança como nenhuma outra forma de arte o é."

Ao explorar os contos clássicos, dá-se a oportunidade ao aluno de vislumbrar a resolução da problemática existencial vivenciada pelos personagens e, a partir da dimensão imaginativa, assegura-se também a esperança de encontrar a resolução para seus próprios impasses interiores, os quais podem ser exteriorizados ao contemplar a superação dos desafios e vitória do herói:

Os contos de fadas, diferentemente de qualquer outra forma de literatura, direcionam a criança para a descoberta de sua identidade e vocação, e também sugerem experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. (BETTELHEIM, 2016, p. 34).

Reitera-se a estrutura dos contos de fadas, as quais possuem certos padrões, temáticos ou de construção, o que favorece a visualização de imagens e a imersão no plano da fantasia, pois a garantia de um desfecho favorável encoraja o leitor a enfrentar seus medos, uma vez que, ao restaurar a ordem na narrativa, assegura-se uma volta ao real. Também, a identificação com o conto de fadas acontece pela humanidade essencial do herói, conforme Abramovich (1989, p. 120), "Porque as personagens são simples e colocadas em inúmeras situações diferentes, onde têm que buscar e encontrar uma resposta de importância fundamental, chamando a criança a percorrer e a achar junto uma resposta sua para o conflito [...]". Os protagonistas, muitas vezes, são crianças e não possuem poderes sobrenaturais,

precisando derrotar medos e problemas (o ciúme, a discriminação, a morte) que assolam não apenas a infância, mas são próprios do ser humano.

Sendo a linguagem de tom narrativo casual, não se exerce imposição de comportamentos, pois "A mensagem produz efeito quando apresentada não como uma moral ou exigência, mas de um modo casual que indica que é assim que a vida é." (BETTELHEIM, 2016, p. 47). A dimensão simbólica dos contos de fadas, com mensagens implícitas e significados ocultos, são um convite ao leitor para que se compare e a relacione com suas angústias ou apenas aprecie a história.

A criança vivencia o mundo subjetivamente, assim, o imaginário confere segurança àquilo que não compreende; com isso, a dimensão simbólica dos contos facilita desvendar o que antes era incompreensível.

O conto de fadas procede de um modo conforme àquele segundo o qual uma criança pensa e experimenta o mundo; é por isso que ele é tão convincente para ela. A criança pode obter um conforto muito maior de um conto de fadas do que de um esforço para confortá-la baseado em raciocínios e pontos de vista adultos. Uma criança confia no que o conto de fadas diz porque a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua. (BETTELHEIM, 2016, p. 67).

Os significados encontrados nas narrativas clássicas auxiliam atenuar o caos interior da mente infantil, mas primeiro devem fazer parte do mundo imaginário do leitor. Por isso, a necessidade de ouvi-las muitas vezes, dar tempo para apreendê-las, conversar sobre o que despertaram e até mesmo representá-las potencializa a experiência com a obra literária, tornando-a suporte para que leitor/ouvinte enfrente os problemas que o impedem de compreender melhor a si mesmo e a sua relação com o mundo.

Além disso, os anseios e pensamentos que são condenados inconscientemente são libertados quando se trata dos contos de fadas, sendo possível falar sobre eles a partir da leitura ou da escuta de uma história que rompa com tais limitações – como na identificação do leitor com o vilão, exteriorizando, por meio do conto, desejos destrutivos de acordo com as necessidades do momento –, assim também como a possibilidade de satisfazer fantasias por meio dos feitos do herói, a partir de suas conquistas. Dessa forma, o leitor reordena e encontra sentido no que se passa em sua mente, pois "[...] a história abre perspectivas gloriosas que lhe permitem superar sentimentos momentâneos de absoluta desesperança." (BETTELHEIM, 2016, p. 85). O entendimento parcial que a criança possui de alguns

aspectos da realidade são complementados pela fantasia, mas o contato com os contos de fadas a familiarizam com a linguagem simbólica, o que torna possível a ida ao mundo fabuloso e o retorno à realidade de forma natural.

Dessa forma, as fantasias ajudam a criança a administrar os sentimentos de culpa, controlar sentimentos destrutivos, superar conflitos internos e dominar as emoções, reorganizando a realidade consoante ao que necessita. Assim, "[...] os contos de fadas ajudam-na a compreender melhor a natureza de sua situação, oferecem ideias que lhe dão coragem de lutar contra suas dificuldades e fortalecem as esperanças de sua resolução bem-sucedida." (BETTELHEIM, 2016, p. 159). Essas são alternativas que, sem o poder do fantástico, não seriam possíveis de serem concebidas, uma vez que, ao tecer fantasias em torno dos seus medos, dá-se forma e possibilidades de como dominá-los. Por isso, as narrativas clássicas funcionam como referência para aqueles que ainda não têm experiências suficientes para enfrentar a realidade.

A forma simbólica em que os contos são expressos contribuem para que, de maneira implícita, apresentem-se caminhos e alternativas ao leitor que está sendo constituído pelas experiências vividas e lidas. Dentre as contribuições dos contos de fadas, a mais significativa delas, conforme Bettelheim (2016), está no fechamento da história, em que os vilões são punidos e o mal é extinto, bem como na vitória do herói sobre as adversidades que lhe foram impostas. O ressoar do "e viveram felizes para sempre" consola e fortalece a confiança do leitor diante das tribulações, certo de um final vitorioso.

Descrita a relevância do gênero literário contos de fadas, o qual foi explorado ao longo da unidade de ensino baseada no Método Recepcional, elenca-se, também, a pesquisa das autoras Giroto e Souza (2010) sobre estratégias de leitura, a qual foi utilizada como um dos pilares para a prática. Ao tratar do processo que envolve a leitura, faz-se menção à relação leitor-texto, considerando o leitor como formador de sentidos; assim, caracterizam-se as estratégias como os recursos necessários para que o leitor possa compreender um texto e compreender, também, como esses conhecimentos foram utilizados. Para tanto, ao analisar as estratégias de leitura, as autoras abordam a teoria metacognitiva norte-americana, o que exige analisar como se dá o pensamento, nesse caso, para desvendar como ocorreu a atribuição de sentido ao texto.

A consciência sobre as estratégias utilizadas para compreensão do texto é conquistada pela prática da leitura, sendo o leitor um sujeito ativo nesse processo, pois requer uma autoavaliação sobre o percurso realizado. Visto isso, a participação na construção desse conhecimento, como quem elabora, verifica, questiona, valida ou refuta hipóteses, refere-se ao ensino fundamentado no "letramento ativo", "[...] uma vez que as crianças têm oportunidade de tornar os seus pensamentos visíveis, explicitados." (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 47).

A partir disso, as autoras apontam que a fluência é um dos requisitos para a compreensão da leitura. O pequeno leitor em formação possui dificuldades no processamento do texto, quando não reconhece a palavra e não constrói significados; com isso, dedica-se, primeiro, à decodificação, o que reduz o uso da memória, a qual, em um leitor fluente, seria utilizada apenas na atribuição de sentido ao que foi lido. O armazenamento das palavras fará parte do conhecimento prévio do leitor, o qual é acionado constantemente ao longo da leitura.

Assim, busca-se que o leitor, além de perceber os conhecimentos exigidos ao longo do processo de compreensão, também defina objetivos, estabelecendo razões para ler o texto. O leitor proficiente realiza uma "pré-leitura", ou seja, explora a obra, o que permite a construção de hipóteses, ativadas pelo conhecimento prévio, dando início ao processo de compreensão.

Com base nessa primeira visão sobre o texto, faz-se uma leitura seletiva, guiada pelo objetivo almejado; esse momento é denominado "durante a leitura". O leitor emprega estratégias buscando testar as hipóteses previamente construídas, relendo informações que julga importante, retomando o que não compreendeu, fazendo anotações e parafraseando, atividades que provocam maior envolvimento com a leitura realizada, pois auxiliam na resolução dos problemas de compreensão encontrados, ampliando-se o interesse sobre a prática leitora.

Esse movimento do leitor é ativo, relaciona ideias do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações, mobilizando várias estratégias de leitura. Assim, a atribuição consciente de significados ao texto faz parte do movimento de formar o leitor autônomo. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 51).

Concluída a leitura, há um novo processamento do texto lido; é um momento de reflexão e avaliação do que foi realizado. Dessa forma, ao retomar o caminho percorrido e os objetivos delimitados, o leitor reorganiza as imagens que o texto

possibilitou, validando ou não suas hipóteses iniciais. Atividades de ensino que contemplem essas etapas não correspondem a atitudes passivas, por isso, há necessidade de mediar o processo incluindo o leitor como formador de sentidos, consciente da finalidade com que realiza a leitura, avivando-se a relação leitor-texto.

A proposta das autoras Girotto e Souza (2010) estão em harmonia com os fundamentos principais do Método Recepcional, visto que a promoção da atitude participativa diante dos textos, bem como a construção de um planejamento visando os interesses e necessidades da turma, sendo flexível e passível de mudanças para atender os anseios dos alunos, fazem parte dos encaminhamentos apontados por Aguiar e Bordini (1993).

Em sala de aula, a construção de uma comunidade de leitores, guiados por objetivos em comum, conscientes da riqueza da troca de sentidos, reforça a aprendizagem como processo interativo. No entanto, para formar leitores capazes de construir as próprias estratégias, aperfeiçoando-se essa prática, faz-se necessário um mediador que partilhe de sua experiência, ilustrando os passos dados na busca por um leitor independente, o qual supere a decodificação do texto, estabelecendo-se interação com o mesmo por meio de exercícios reflexivos.

Girotto e Souza (2010) apresentam, para tanto, sete estratégias de leitura: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, questionamento, sumarização e síntese, as quais são descritas e exemplificadas com atividades práticas, tendo como base o texto literário pelas possibilidades de leituras diversas e estabelecimentos de relações com outros textos.

Dentre as estratégias, destaca-se o uso do conhecimento prévio como chave desse processo. "O conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento" (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 66), uma vez que a compreensão de um texto ocorre quando o leitor possui acumuladas experiências que tornem a leitura significativa, seja dominando tema, assunto ou estrutura textual, ou utilizando a interação dos diferentes níveis de conhecimento sobre a obra para empregar sentido a ela.

As conexões, por sua vez, são estratégias que requerem do leitor empregar seus conhecimentos prévios diante do texto. O professor precisa tornar consciente o uso de tal estratégia ao direcionar o trabalho, uma vez que é utilizada naturalmente pela criança, a partir da leitura, quando lembram de situações que a conectam à obra.

Giroto e Souza (2010) elencam três tipos de conexões: texto-texto, quando o aluno estabelece relações entre textos; texto-leitor, quando associa a leitura a algum fato vivido por ele; e texto-mundo, quando se ampliam as referências, associando-se o texto a situações mais abrangentes. Como atividades de sistematização, são sugeridas a construção de cartazes coletivos ou produções individuais de "folhas do pensar", ativando-se os conhecimentos prévios necessários para o estabelecimento de relações, sejam elas textuais, pessoais ou que necessitem de referências mais amplas.

O professor, para contribuir com a familiarização desse tipo de estratégia, prioriza obras que favoreçam os diferentes tipos de conexão, por exemplo, livros com temáticas próximas ao leitor que permitam a relação texto-leitor, promovendo a lembrança de situações vivenciadas pelo aluno. Referente à conexão texto-texto, um exemplo é o uso de contos de fadas, explorando-se as versões clássicas e contemporâneas para que se façam comparações entre personagens, enredos, temas, buscando traços em comum entre as versões. Da mesma forma, o trabalho com a conexão texto-mundo exige obras que permitam associações com situações que extrapolem os muros de casa ou da escola, refletindo-se sobre acontecimentos que assolam a sociedade.

As autoras descrevem, também, o trabalho com inferências, as quais ocorrem por uma dedução do que virá no texto a partir das dicas implícitas pelo autor. Ao prever o final de um livro, o leitor está inferindo sobre informações adquiridas ao longo da leitura, considerando as evidências textuais, refletindo e questionando sobre determinados aspectos da obra, organizando seus conhecimentos prévios a favor de um desfecho possível. Conforme Giroto e Souza (2010, p. 77), "Os alunos ativam as inferências e as previsões assim que leem e as ajustam ou as confirmam quando for preciso para uma melhor compreensão."

Para auxiliar a prática de inferir sobre um texto, é apontada pelas autoras a construção, primeiramente, de "folhas do pensar", realizadas individualmente, e, com elas, a composição de um "quadro âncora", para comparação das respostas da turma. Dentre as possíveis atividades, é proposta a inferência do significado de palavras que não foram reconhecidas pelo leitor, pedindo-se ao aluno que identifique em colunas a palavra desconhecida, o significado inferido por ele, as dicas do texto que o auxiliaram e a frase em que a palavra aparece, para depois compartilhar suas

conclusões, exemplificando o caminho percorrido para descobrir o sentido da palavra.

Já o questionamento, assim como o conhecimento prévio, é uma estratégia que permeia todo o processo de leitura e sua prática precisa ser encorajada em sala de aula, pois mantém o leitor imerso no texto. A construção de perguntas motiva o leitor a fazer incursões em diferentes níveis de uma obra, extraindo informações explícitas ou implícitas, ampliando sua compreensão.

Sobre a estratégia de visualização, que é um tipo de inferência, sua ocorrência é quase natural, pois ao ler ou ouvir uma história, criam-se imagens dos cenários e personagens descritos, o que motiva o leitor, uma vez que "Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais [...]" (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 85). Assim, há uma apropriação do texto na mente do leitor, que busca referências imagéticas subjetivas para compreender melhor a obra. Quando a visualização acontece, o encontro entre o leitor e o texto ocorre mais significativamente. Além disso, é uma atividade que requer usar os conhecimentos prévios e particularidades do texto, uma vez que as visualizações são formadas ao longo de todo o processo de leitura, antes, durante e depois.

Uma das atividades exemplificadas pelas autoras sugere a leitura de uma narrativa até certa página, que deve ser interrompida, e a solicitação ao leitor da construção de uma ilustração sobre o que imagina acontecer em seguida. Após o compartilhar com a turma, propõe-se a continuidade da leitura e, assim, a verificação sobre a inferência registrada em forma de desenho.

A estratégia de sumarização, por sua vez, propõe a identificação das ideias centrais de uma obra; para isso, o leitor deve "[...] aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto." (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 93). Sumarizar envolve pensar sobre a finalidade com que se lê um texto, para então tomar decisões conscientes, selecionando-se informações importantes. Além de destacar uma informação que julga relevante, o leitor, ao parafrasear e relacionar a ideia, registrando tais apontamentos, elabora com mais facilidade o significado do texto. Dentre as atividades elencadas, as autores sugerem questionar os alunos: "informações mais importantes, para quem?", o que possibilita a reflexão sobre a diferença entre o que julga importante para si e o que o texto traz como ideia principal, contribuindo para distinção entre opinião própria e evidências do texto.

A síntese é a última estratégia descrita pelas autoras, sendo a ação de resumir as informações de um texto, ressignificando-se as mesmas com base na visão particular do leitor. Segundo Girotto e Souza (2010, p. 103), “A sintetização acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam com seus conhecimentos.” Dentre as possibilidades de explorar essa estratégia, está a atividade do reconto oral de uma história, pois o leitor precisa resumir o texto, buscando a sua essência, a partir de sua perspectiva sobre a obra. Para tanto, muitas estratégias são utilizadas enquanto os leitores sintetizam uma história: ativam os conhecimentos sobre o texto, fazem conexões e perguntas, resumem as informações, enfim, pensam sobre o texto e as formas de como compreendê-lo.

[...] trabalhar com as estratégias de leitura permite ao leitor ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto. Compreender é a base para que todas as crianças se engajem completamente na leitura de livros de literatura e se tornem leitoras autônomas. Para tanto, o ensino das estratégias é fundamental. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 108).

Visto tais apontamentos que embasaram a prática em sala de aula, no próximo capítulo é descrita e analisada a aplicação de uma unidade de ensino em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I, a partir da participação dos alunos diante do processo de desenvolvimento dos objetivos que compõem as etapas do Método Recepcional. Além disso, são estabelecidos diálogos com conceitos-chave das teorias da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito Estético, as quais alicerçam o método.

5 VIVENCIANDO O MÉTODO RECEPCIONAL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

O capítulo que se inicia tem dois objetivos. O primeiro deles é descrever a aplicação de uma unidade de ensino, elencando-se as atividades realizadas e os comentários dos alunos ao longo das cinco etapas que compõem o Método Recepcional, sendo elas: determinação do horizonte de expectativas, atendimento do horizonte de expectativas, ruptura do horizonte de expectativas, questionamento do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas. O segundo objetivo está pautado nos dados recolhidos, apresentando-se as experiências que o texto literário proporcionou aos participantes, reconstituindo-se, em linhas gerais, o processo de construção do conhecimento literário, alicerçado nos propósitos de cada etapa do método. Para tanto, são retomados os preceitos de Aguiar e Bordini (1993), além de se resgatarem os conceitos das teorias de Jauss e Iser, bem como as contribuições de Rosenblatt (2002), focando-se nos pressupostos que favoreçam a reflexão sobre a formação do leitor literário.

A aplicação da unidade de ensino com base no Método Recepcional ocorreu no ano de 2017, sendo desenvolvida, na maior parte, no segundo semestre (de 05/07/2017 a 06/12/2017), após a aprovação⁶ do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). As etapas do método foram contempladas em 15 aulas, totalizando 47 horas de observação participante, na turma de um 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de Curitiba. Retoma-se que nesse processo a técnica da observação participante atingiu um grau de interação ainda maior, pois a pesquisadora atuou, também, como professora, aplicando as etapas do método (identificada, na descrição do trabalho realizado, pelo título de professora-pesquisadora).

A definição do grupo de participantes se deu a partir do acolhimento da proposta pela professora regente da turma (professora ASP), quando declarou o grande interesse que seus alunos demonstravam nas aulas de leitura, justificando sua disposição em participar do processo de aplicação da pesquisa – pois relatou que formar alunos leitores era uma de suas mais importantes tarefas –, além de apontar o desejo em conhecer novas maneiras de trabalhar com literatura. Ao entrar

⁶ A aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa ocorreu no dia 05 de junho de 2017.

em contato com a turma e apresentar o panorama geral do trabalho a ser desenvolvido, foi possível perceber que de imediato a maioria dos alunos se manifestava disponível para a realização de atividades que envolvessem a leitura literária, inclusive, notou-se que muitos estavam com livros em mãos ou embaixo das carteiras, reafirmando o relato da professora ASP.

Assim, os sujeitos convidados para a participação na pesquisa foram os alunos de um 3º ano e a professora regente da turma, contabilizando 30 participantes, aos quais foram, como pontuado acima, esclarecidas as práticas que seriam desenvolvidas e os objetivos que as guiariam. Com a concordância inicial, foi enviado aos responsáveis dos alunos e entregue à professora ASP o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento disponibilizado pelo CEP, que se trata de uma autorização com informações relevantes sobre o estudo. A professora ASP apoiou a pesquisa desde o início, mostrando-se disposta a ajudar a tirar possíveis dúvidas, caso surgissem entre os responsáveis.

O processo de envio das autorizações ocorreu na primeira semana do mês de julho, semana anterior ao recesso do meio do ano⁷, sendo anexada nas agendas dos alunos juntamente com um bilhete, que avisava aos responsáveis sobre o que se tratava, bem como atestava a ciência e a aprovação da equipe pedagógica e diretiva da escola diante do desenvolvimento da pesquisa. Ao longo da semana, houve a entrega de alguns dos pareceres, momento em que algumas famílias que não haviam devolvido a autorização foram esclarecidas sobre como seria a realização do trabalho; dessa forma, consentiram sem objeção. Ao final da semana, 24 das 29 autorizações haviam sido entregues.

As demais foram reenviadas na semana entre 25 e 28 de julho, no retorno do recesso; nesse momento, alguns dos responsáveis pontuaram que não haviam compreendido o que seria feito e, por esse motivo, a professora-pesquisadora refez o bilhete que era entregue junto ao TCLE, elucidando-se o objetivo do estudo. Além disso, contou também com o auxílio da diretora da escola, que acompanhou a professora-pesquisadora quando decidiu esclarecer as dúvidas dos familiares dos alunos no horário de entrada das aulas. Isso facilitou o contato com os responsáveis, já que a diretora possui convívio diário com grande parte das famílias. Sendo assim,

⁷ O processo de entrega das autorizações foi prejudicado, acontecendo apenas uma semana antes do período de férias do meio do ano, devido à deflagração de greve dos professores da Prefeitura Municipal de Curitiba, a qual ocorreu no período de 12 a 27 de junho de 2017 – o que justifica a entrega do TCLE apenas na primeira semana de julho (03 a 07).

após esse procedimento, todas as autorizações foram devolvidas com a assinatura de liberação para a realização da pesquisa.

As atividades propostas foram desenvolvidas com base nas etapas que constituem o Método Recepcional; com isso, as duas primeiras intervenções na turma correspondem à primeira etapa, de **determinação do horizonte de expectativas**. Como apresentado no quarto capítulo, essa fase visa detectar os interesses, valores e leituras familiares dos alunos, para que sejam organizadas estratégias que proporcionem experiências significativas com o texto literário.

De acordo com o horário da turma, a professora ASP reservou para o trabalho com literatura as duas primeiras aulas (das 8h às 9h50) de quarta-feira. Dessa forma, a professora-pesquisadora apresentou as fases do Método Recepcional à professora, para, então, organizar, conjuntamente, o cronograma (APÊNDICE 5, p. 215) de datas de aplicação da unidade de ensino, sendo esclarecido que o mesmo seria passível de mudanças, conforme as necessidades encontradas por ela ou pela turma. Ademais, a professora ASP salientou que sempre que o tempo destinado inicialmente ao desenvolvimento das atividades fosse insuficiente, a professora-pesquisadora poderia finalizá-las depois do recreio, dando continuidade ao trabalho até o final da manhã, às 11h50.

Assim, a **primeira aula** ocorreu na data de **05/07/2017**, dedicada para a realização de uma roda de conversa, com o objetivo de conhecer com mais detalhes a turma e, com isso, perceber as preferências de leitura dos alunos. Não era o primeiro contato com eles, pois como apontado acima, após ser assinalado o interesse dos alunos pela leitura, a professora-pesquisadora teve algumas conversas rápidas sobre a pesquisa com eles. Porém, seria a primeira vez que conduziria as atividades sem a presença da professora ASP, pois, nesse dia, a mesma achou melhor não interferir no processo, a fim de que os alunos se sentissem mais à vontade.

Para não prejudicar a organização da sala, a professora-pesquisadora optou por realizar a roda de conversa em outro ambiente. Dessa forma, a turma foi levada para um espaço que fica ao lado da quadra coberta e cada aluno recebeu uma almofada, sendo instruídos a sentarem em círculo. Ressaltou-se o objetivo da atividade e a necessidade de ouvir os colegas, respeitando a vez de cada um falar, bem como o direito que tinham de não participar, caso achassem melhor.

Para tanto, foi construído um roteiro com questões que permitissem perceber a realidade em que os alunos estão inseridos. Nesse roteiro haviam as seguintes perguntas:

QUADRO 2 – PERGUNTAS SOBRE O PERFIL LEITOR DA TURMA

1. Com quem você mora? Tem irmãos?
2. O que você mais gosta de fazer em casa?
3. Qual é a sua brincadeira preferida?
4. Há livros na sua casa? Você lembra de algum título?
5. Alguém costuma ler histórias para você, na sua casa? Quem?
6. Você gosta de ouvir histórias? Por quê?
7. O que você mais gosta de fazer na escola?
8. Qual é a sua aula preferida? E por quê?
9. Você gosta de ler?
10. Quem mais te incentivou a gostar de ler?
11. Que tipos de histórias você gosta de ler? Por quê?
12. Qual é a sua história preferida? Por quê?

FONTE: Perguntas elaboradas pela professora-pesquisadora (2017).

Visto que o perfil do leitor foi traçado mais detalhadamente no capítulo de metodologia, privilegiou-se, nesta seção, a pergunta com foco nas histórias preferidas mencionadas pelos alunos, revelando-se respostas como *Diário de um Banana*, *Harry Potter*, *Lobo Mau*, *Cabelinho Vermelho* e *o Lobo Bobo*, *A Bela e a Fera*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *Os três porquinhos*, *A Bela Adormecida*, *Os sete camundongos cegos*, *Jacaré com dor de dente*, *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, *Pinóquio*, *Peter Pan* e *Turma da Mônica*. Assim, foi possível notar que os contos de fadas eram os preferidos.

Os alunos revelaram-se muito entusiasmados em participar e responder as questões, porém, essa animação em demasia se tornou um dos obstáculos enfrentados ao longo da atividade. Observou-se que a agitação da turma foi reflexo de outras situações como a falta de vínculo com a professora-pesquisadora, o ambiente tumultuado e a dificuldade em respeitar os momentos de diálogo – todo um contexto que desvia a atenção e favorece a inquietação do grupo.

Contudo, não deixou de ser um passo importante dado, pois tal aula ocorreu antes do recesso do mês de julho, o que possibilitou dar início à organização das atividades para a unidade de ensino, tendo como base as informações sobre as preferências relatadas pela turma à guisa de alicerce para que o Método Recepcional fosse efetivado. Aguiar e Bordini (1993) aludem sobre a importância dos alunos sentirem-se representados, o que ocorre ao perceberem suas

aspirações, necessidades e interesses ouvidos e considerados – ação que visa favorecer a identificação do leitor com o livro, mobilizando o encontro com a obra de maneira significativa.

Então, no retorno das aulas, foi dada continuidade ao trabalho ainda referente à primeira etapa do método, pois a professora-pesquisadora julgou necessário consolidar as respostas dadas na roda de conversa por meio da aplicação de um questionário, visto que muitos alunos não compartilharam suas opiniões, por timidez ou por não terem tido a oportunidade pelo tempo limitado diante do número de participantes.

A **segunda aula (26/07/2017)** ocorreu na última semana de julho, sendo guiada, mais uma vez, pelo objetivo de conhecer os gostos e interesses literários da turma. Desse modo, após entregar o questionário, foram lidas com os alunos as questões e eles foram orientados a respondê-las livremente. A professora-pesquisadora ficou à disposição para possíveis dúvidas, mas buscou não interferir nas respostas, inclusive ortograficamente, para tornar a atividade algo mais natural.

QUADRO 3 – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL LEITOR DA TURMA

1.	Qual é a sua brincadeira e desenho preferidos?
2.	Há livros na sua casa? Você lembra de algum título?
3.	Você gosta de ouvir histórias? Por quê?
4.	Alguém costuma ler histórias para você, na sua casa? Quem?
5.	O que você mais gosta de fazer na escola?
6.	Qual é a sua aula preferida? Por quê?
7.	Você gosta de ler? Quem mais te incentivou a gostar de ler? Que tipos de histórias você gosta de ler? Por quê?
8.	Qual é a sua história preferida? Por quê?

FONTE: Perguntas elaboradas pela professora-pesquisadora (2017).

Foram inquiridos sobre quais as suas histórias preferidas, constatando-se que a maioria da turma continuou a mencionar vários títulos de contos de fadas tradicionais, o que reafirmou a construção de uma unidade de ensino com esse gênero literário. Nos estudos realizados por Aguiar e Bordini (1993, p. 33-34), as autoras constataram que os professores "[...] não aliam os interesses vitais de seus educandos com os métodos de trabalho literário", reproduzindo técnicas convencionais sem relação com as necessidades dos alunos. Por esse motivo, buscar conhecer o perfil leitor do grupo com quem se fará o trabalho com literatura é uma forma de tornar viável o planejamento de leituras com que o aluno possua

experiências leitoras, linguísticas, emocionais, sociais suficientes para motivá-lo na exploração do texto. Segundo Rosenblatt (2002, p. 90, tradução nossa), há uma carência no estabelecimento dessa relação entre professor e a turma, pois "[...] a preparação profissional do professor de literatura geralmente tem pouca relação com as condições reais da sala de aula."

FIGURA 2 – QUESTIONÁRIO SOBRE OS INTERESSES LITERÁRIOS DA TURMA

LEVANTAMENTO DIAGNÓSTICO - FORMAÇÃO DE LEITORES

1. QUAL É A SUA BRINCADEIRA E DESENHO PREFERIDOS?
ESCONDE-ESCONDE, FALCÃO, MIRACULOUS
2. HÁ LIVROS NA SUA CASA? VOCÊ LEMBRA DE ALGUM TÍTULO?
SIM SIM O JACARÉ COM DOR DE DENTE.
3. VOCÊ GOSTA DE OUVIR HISTÓRIAS? POR QUÊ?
SIM POR QUÊ É LEGAL E DIVERTIDO.
4. ALGUÉM COSTUMA LER HISTÓRIAS PARA VOCÊ, NA SUA CASA QUEM?
SIM MINHA MÃE
5. O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE FAZER NA ESCOLA?
BRINCAR COM MINHA AMIGA
6. QUAL É A SUA AULA PREFERIDA? POR QUÊ?
BIBLIOTECA POR QUE TEM LIVROS
7. VOCÊ GOSTA DE LER? QUEM MAIS TE INCENTIVOU A GOSTAR QUE TIPOS DE HISTÓRIAS VOCÊ GOSTA DE LER?
SIM MINHA MÃE AVENTURA
8. QUAL É SUA HISTÓRIA PREFERIDA? E POR QUÊ?
BELA E A FERA POR QUÊ TEM BONDADE

FONTE: Fotocópia da atividade realizada pela aluna NSL (2017).

LEGENDA: 1) Esconde-esconde. *Miraculous: As aventuras de Ladybug*. 2) Sim, sim. *O Jacaré com dor de dente*. 3) Sim, porque é legal e divertido. 4) Sim, minha mãe. 5) Brincar com minha amiga. 6) Biblioteca, porque tem livros. 7) Sim, minha mãe. *Aventura*. 8) *A Bela e a Fera*, porque tem bondade.

Antes de iniciar a segunda etapa do método, a professora-pesquisadora sentiu a necessidade de realizar algumas aulas de observação, acompanhando as práticas e encaminhamentos da professora regente ASP em relação ao processo de

formação de leitores, bem como de estreitar o vínculo afetivo com a turma. Conforme André (1995), justifica-se esse período, pois faz parte da primeira etapa de uma pesquisa do tipo etnográfico, a qual visa aprofundar os conhecimentos sobre o contexto que será explorado. Com isso, as observações totalizaram 20 horas, divididas em seis aulas, ocorrendo, em sua maioria, no mês de agosto. Porém, foram descritas apenas as situações mais relevantes que ilustram o contato dos alunos com o texto literário e o compartilhar de experiências com a professora-pesquisadora.

Vários foram os momentos que contribuíram para afinar o relacionamento com os alunos:

Foi possível perceber que alguns alunos, antes do início da aula, estavam com livros. Uma aluna possuía seis pequenos livros em cima da carteira, todos com títulos de contos de fadas, os quais possuíam as princesas na capa, quando a professora-pesquisadora questionou se já havia lido todos, ela relatou ter lido apenas *A pequena sereia* e que havia gostado muito. Mostrava com orgulho a coleção aos colegas da sala. (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 28/07/2017).

Além disso, confirma-se o apetite leitor que os alunos possuíam, uma vez que, em todas as aulas observadas, foram presenciadas situações semelhantes como a descrita acima. O espaço reservado para os livros se localizava em duas prateleiras de uma estante no fundo da sala, ao alcance dos alunos. Eram diversos títulos – alguns fornecidos pela escola, outros trazidos pela professora ASP e uma parte doada pela professora-pesquisadora. Antes de iniciar o processo de aplicação da unidade de ensino, a professora-pesquisadora selecionou alguns dos títulos que possuía para doar à turma, buscando agregar ao acervo da sala; assim, foi disponibilizada uma grande quantidade de gibis, livros da série Vaga-Lume, contos de fadas, livros da coleção Itaú, coleções com fábulas, dentre outros.

Uma estante aberta, com acesso direto e permanente a um acervo reservado aos alunos, atua como um convite à leitura, provocando curiosidade, aproximação, sentimento de pertencimento, o que se confirma quando a turma compreendeu que aquele espaço, bem como os livros, eram de responsabilidade deles:

Para contribuir na organização das prateleiras, a professora-pesquisadora comprou alguns aparadores, para facilitar a pesquisa e escolha das leituras. Assim, perto do final da aula, quando a professora ASP já havia passado a lição de casa, a professora-pesquisadora sentou-se perto das prateleiras e iniciou uma rápida organização. Nesse momento, a aluna HES exclamou

em voz alta: "Ai, gente! Que vergonha a professora Dai arrumando os livros. Pode deixar, professora. Isso é nosso trabalho!". Logo, veio até a estante e começou a organizar os livros. Além dela, outras alunas vieram, com tom de indignação, contribuir com a tarefa. Mostravam ter uma organização própria, separando os gibis, os quais foram colocados na prateleira superior e os livros literários na prateleira inferior. (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 06/09/2017).

O acervo disponível também gera a construção de uma nova relação com o livro. O envolvimento consolidado dia a dia permite maior intimidade com as obras, visto que os alunos descobriam novas leituras, trocavam experiências, recomendavam livros que gostavam ou alertavam sobre obras que não atendiam às suas expectativas. Durante o período de observações, percebeu-se que a movimentação dos alunos era intensa diante da estante, o que reafirma a necessidade da literatura estar ao "alcance das mãos" para a construção de uma cultura leitora na turma. Além disso, o fluxo constante de leituras tornava o espaço, de certa forma, desorganizado, no entanto, com sinais de vivacidade, o que para a formação do leitor é mais interessante que um espaço com perfeita ordenação, porém, intocado.

FIGURA 3 – ESPAÇO RESERVADO PARA O MATERIAL DE LEITURA



Fonte: Acervo pessoal da professora-pesquisadora (2017).

Também, foi entregue à turma, pela equipe pedagógica da escola, duas caixas contendo livros literários selecionados a partir do Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD) articulado ao trabalho realizado com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), integração que deu origem ao PNLD Pnaic⁸. A professora regente participou do processo formativo do PNAIC no ano de 2017, assim como várias outras docentes da escola, visto que a Rede Municipal de Ensino de Curitiba aderiu ao programa, o que torna a instituição apta para o recebimento de dois acervos para cada ano do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I).

O foco do trabalho não é a análise sobre a qualidade dos livros, mas verificou-se uma diversidade rica de gêneros literários: narrativas visuais, poesias, contos, fábulas, bem como obras que apresentam, de forma geral, qualidade editorial e valor estético – critérios que, conforme informações do *site* do MEC, fizeram parte da avaliação realizada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituição escolhida para selecionar as obras literárias.

A chegada das caixas despertou a curiosidade dos alunos, que se mostraram ansiosos para explorá-la. Após o término das atividades, geralmente, os alunos pegavam livros da prateleira disponível para leitura, outros tiravam das mochilas os livros emprestados na biblioteca, mas nesse dia (23/08/2017), todos aguardaram o momento de desfrutar dos novos livros. Entre os episódios interessantes destaca-se o seguinte:

Enquanto os alunos faziam as atividades, a professora ASP expôs todos os livros do acervo de uma das caixas, na frente do quadro. E, ao terminarem o que havia sido proposto, os alunos se dirigiam até o quadro para escolherem um livro. Uma aluna veio toda entusiasmada para a professora-pesquisadora, mostrar o livro *A Bela e a Fera: conto por imagens*. (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 23/08/2017).

Notou-se que o comportamento leitor é natural para a maioria da turma, visto que ao entrarem na sala, antes de bater o sinal, muitos vão direto para as prateleiras de livros, escolhem um título e iniciam a leitura. Não foi observada durante as aulas uma imposição, por parte da professora, para que os alunos lessem, o que reforça a construção de uma prática do grupo. Em conversas informais, a professora ASP

⁸ De acordo com o *site* do Ministério da Educação, o "PNLD Pnaic foi desenvolvido por meio de ação em parceria entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Secretaria de Educação Básica (SEB) por meio de Edital público de convocação de detentores de direitos autorais no país com vistas à inscrição de obras literárias que possam efetivamente contribuir com os processos de alfabetização e letramento no âmbito do PNAIC".

relatou que desde o 2º ano, quando iniciou o trabalho com a turma em questão, buscou incentivar o hábito leitor, proporcionando momentos livres para leitura, total acesso ao acervo disponível na sala e leituras diárias feitas por ela; assim, construiu-se um ambiente propício para a formação do leitor.

Durante a leitura, os alunos compartilham o que leram, inclusive com a professora-pesquisadora. Uma aluna veio mostrar uma parte da história sobre onde moram as princesas e, quando questionada, respondeu prontamente "No castelo". Outra aluna perguntou se a professora-pesquisadora já havia visto o filme *A princesa plebeia*, pois relatou gostar muito. E, envolveu-se na conversa, discordando da colega: "Não é só nos castelos que elas vivem, não! Nas torres aprisionadas, também." (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 25/08/2017).

Outro ponto a ser mencionado foi a instituição do momento da leitura, projeto⁹ que a escola iniciou para promover o incentivo ao hábito de ler em toda a comunidade escolar, o qual faz parte do Plano de Ação da instituição referente ao ano de 2017. Segundo a equipe pedagógica, quinzenalmente, às quartas-feiras, às 9h20, após ser tocado o sinal, todos da escola devem reservar 20 minutos para a leitura. As salas que não possuem acervo próprio recebem uma caixa com livros selecionados pela equipe pedagógica, de acordo com o ano e o nível de compreensão leitora da turma. A professora-pesquisadora acompanhou uma aula em que ocorreu esse momento; a turma agiu normalmente, pois demonstra naturalidade com tal atividade. Muitos alunos sentaram em duplas, para leituras compartilhadas. Dentre as escolhas, foram observados gibis, narrativas visuais e contos, dentre eles, títulos recorrentes como *O lobo tem fome*, *A revolta das princesas*, *Quando nasce um monstro*, *João e Maria* e *A Bela e a Fera*.

O compartilhar de momentos como os citados possibilitou reforçar o perfil leitor da turma, bem como contribuiu para a aproximação dos alunos com a professora-pesquisadora, refletindo-se, assim, na construção de um ambiente de confiança, o que foi decisivo para que os envolvidos se sentissem motivados e pertencentes ao trabalho desenvolvido.

Nesse mesmo período, a professora-pesquisadora destinou esforços para garantir à turma um exemplar, para cada aluno, de livros que seriam usados durante

⁹ Durante a aplicação da unidade de ensino foi possível acompanhar apenas mais um momento dedicado ao projeto instituído pela escola, pois não ocorreram nos dias que estavam previstas as aulas da professora-pesquisadora. Além disso, por estar em sala de aula, a professora-pesquisadora não possui referências sobre a ação do mesmo na instituição em geral.

a aplicação da unidade de ensino. A escolha de leituras foi pautada pelo interesse dos alunos, sendo assim, os contos de fadas. Os livros selecionados foram *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (2004), e *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira (1999). A professora-pesquisadora conheceu tais obras ao longo da graduação em Letras, na disciplina de Literatura Infantil e Juvenil, ministrada pela professora Alice Atsuko Matsuda, momento decisivo para a construção de um repertório diverso para o trabalho em sala de aula. Com isso, desenvolveu-se apreço pelo trabalho desses dois autores, o que motivou a exploração dos textos literários com os participantes da pesquisa.

No entanto, ao apresentar os títulos para colegas e professores, a professora-pesquisadora foi questionada sobre a complexidade e densidade dos textos, o que causou certa indecisão. Contudo, ao vivenciar o desejo leitor que a maioria da turma demonstrava, optou-se por acreditar no potencial dos participantes e, assim, não subestimá-los, apostando no trabalho com as obras já citadas.

Dessa forma, a professora-pesquisadora, primeiramente, entrou em contato com as editoras que forneciam os livros, explicando o objetivo do projeto, para obter descontos significativos, buscando tornar a compra viável. Infelizmente, os descontos conseguidos eram mínimos e impossibilitou a compra de exemplares novos.

A segunda opção foi a pesquisa nos sebos da cidade. Em relação ao livro *A moça tecelã*, foram encontrados apenas três exemplares nos dez sebos percorridos. Os vendedores alegaram ser uma obra considerada nova para estar disponível em grandes quantidades nos sebos, o que levou à decisão de se concentrar na aquisição do título referente ao autor Pedro Bandeira, efetivando-se, assim, a compra de quinze exemplares.

Enquanto consultava os sebos, também entrou em contato com a Gerência de Faróis do Saber¹⁰ e Bibliotecas da Rede Municipal de Ensino, no núcleo em que a escola está situada, e pediu orientação sobre como poderia fazer o empréstimo de mais quinze livros. A responsável colaborou, prontamente, liberando os empréstimos e indicou as bibliotecas que disponibilizavam estes livros. Diante disso, foram percorridos sete bibliotecas, entre escolas e Faróis do Saber, conseguindo mais

¹⁰ Farol do Saber é a denominação das bibliotecas do município de Curitiba que possuem uma arquitetura diferenciada, constituído por uma torre e dois pavimentos, com espaço para o acervo literário no térreo e no pavimento superior espaço para atividades de leitura e contação de história, como, também, computadores.

quinze exemplares, conquistando-se o total necessário para a realização do trabalho. Em relação à obra de Marina Colasanti, optou-se por reproduzir o conto, para, então, viabilizar a leitura do texto literário aos alunos.

Após o período de observação e aquisição das obras que seriam utilizadas, foi dada continuidade às etapas do Método Recepcional, mais precisamente a segunda etapa, o **atendimento do horizonte de expectativas** – a qual consiste em satisfazer os interesses da turma com textos literários que permeiam suas experiências como leitor e estratégias de ensino familiares aos alunos. Visto a atração pelos contos de fadas clássicos, na **terceira aula (20/09/2017)** foram trabalhados seis textos: *Cinderela*, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida*, *Rapunzel* e *Chapeuzinho Vermelho*, de Jacob e Wilhelm Grimm, além de *A Bela e a Fera*, de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont. O objetivo da aula era apresentar esses contos de fadas clássicos para os alunos conhecerem-nos ou recordá-los.

Tais obras foram escolhidas pois são a base para a leitura do texto a ser explorado na etapa final do método, *O fantástico Mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira. A professora-pesquisadora procurou utilizar obras que estivessem disponíveis no acervo da biblioteca, facilitando seu acesso pelos alunos. Também foi analisado se o texto conservava as ideias principais em relação ao texto original. Diante disso, os livros adotados foram *Chapeuzinho Vermelho e outros contos de Grimm*, da Editora Yoyo Books (2012), o qual possui todos os textos citados acima, dos compiladores Jacob e Wilhelm Grimm, sendo frequentemente emprestado pelos alunos, e o livro *A Bela e a Fera ao redor do Globo*, organizado por Betsy Hearne (2003), com texto original da Madame de Beaumont. Assim, os contos foram fotocopiados.

Nesse dia, a professora-pesquisadora achou necessário relembrar à turma o motivo dela estar em sala, retomando que seriam realizadas leituras de vários textos literários. Dessa forma, para verificar se os alunos recordavam o que iria ser feito, levantou algumas questões, que foram prontamente respondidas:

Professora-pesquisadora: Alguém lembra porque eu estou aqui com vocês a algum tempo?

VIRC: Vamos ler e você vai contar história!

Professora-pesquisadora: Que tipo de histórias?

A turma respondeu em coro: Contos de fadas!

PHSP: E, também, ensinar novas histórias, que a gente não conhece! (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 20/09/2017).

Buscou-se utilizar também o perfil agitado dos alunos, construindo-se atividades que exigissem maior dinamicidade do grupo, explorando-se a inquietação da turma de forma positiva. Para tanto, é necessário estar amparado em boa fundamentação teórica e metodológica, o que possibilita um planejamento minucioso e flexível, assegurando-se a capacidade de administrar e valorizar as contribuições dos alunos. Segundo Aguiar e Bordini (1993, p. 17), dentre os requisitos necessários para que se possa produzir um ensino eficaz da leitura de uma obra literária está, "[...] sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor."

Visto ser uma turma participativa e curiosa, a proposta da aula era a realização de uma dinâmica. Estavam presentes 25 alunos, sendo organizados em cinco grupos com quatro e um grupo com cinco integrantes. Sem mencionar o título das obras, a professora-pesquisadora expôs seis caixas coloridas à turma, que continham um elemento característico de cada um dos contos: *Cinderela* (mini abóbora), *Branca de Neve* (espelho), *A Bela Adormecida* (mini travesseiro), *Rapunzel* (escova), *Chapeuzinho Vermelho* (cesta de piquenique) e *A Bela e a Fera* (rosa vermelha). Inicialmente, os alunos não sabiam o que havia dentro delas, o que causou muita curiosidade.

FIS: São presentes?

Professora-pesquisadora: Você já vai descobrir.

JPV: *Pro*, o que é isso?

Professora-pesquisadora: O que será?

JPV gritou: Eba, presentes...é presente, *pro*?

Professora-pesquisadora: Será? - O aluno colocou o ouvido em uma das caixas e a chacoalhou. Depois disse: Já sei! São caixas misteriosas!

(REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 20/09/2017).

Depois de todos os grupos levantarem hipóteses sobre o que havia dentro das caixas, foram orientados a escolher uma delas, só então, a professora-pesquisadora revelou que nas caixas haviam elementos correspondentes às narrativas e que os alunos deveriam identificar o conto de acordo com cada um deles. O propósito da dinâmica era introduzir os contos de fadas à turma de uma forma divertida, bem como perceber se os alunos associariam com sucesso o que tinha dentro da caixa com a história correspondente a ser lida por eles. Conforme Aguiar e Bordini (1993, p. 26),

Este alinhamento do aluno em toda a dinâmica do processo literário concretiza-se na medida do prazer que o trabalho provoca. As atividades lúdicas vão ao encontro dos interesses da criança e do jovem, que têm no

jogo o exercício simbólico das práticas sociais e dos sentimentos humanos. Suscitadas a partir dos textos, estas atividades são expedientes importantes na formação e na continuidade do gosto pela leitura.

O teor lúdico motivou os alunos a se envolverem na atividade e o mistério de saber o que havia nas caixas contribuiu para a atenção da turma quando necessário. As caixas foram abertas uma por vez, para que todos pudessem compartilhar dessa experiência, mas a professora-pesquisadora pediu para que a turma respeitasse o momento do grupo, esperando seus integrantes falarem de que conto seria o objeto da caixa.

A professora-pesquisadora indicou que o grupo 1 abrisse a caixa e tirasse o objeto para que todos da sala o vissem, quando questionou: em que conto existe uma cesta?
 HES do grupo 2 respondeu: *Chapeuzinho Vermelho*!
 GRUPO 1 reclamou: Ahhhhh...era *pra* gente responder!
 A professora-pesquisadora pediu que explicassem a razão da cesta ser do conto falado.
 GRUPO1: É sim, por que ela usa uma cesta quando encontra o lobo mau.
 Professora-pesquisadora: Ela leva a cesta pra quem mesmo?
 GRUPO 1: *Pra* vovó!
 Então, a professora-pesquisadora pergunta à turma: Vocês concordam?
 TURMA: Sim!
 Com isso, a professora-pesquisadora registrou no quadro o conto que o grupo 1 iria ler.
 (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 20/09/2017).

Todos relacionaram os objetos aos contos e descobriram outro elemento presente na caixa: a professora-pesquisadora havia colado nas tampas a imagem dos autores/compiladores das histórias. Assim, após os grupos descobrirem os contos que seriam lidos por eles, questionaram quem seriam aquelas personagens. Foram expostas informações gerais sobre Jeanne-Marie Leprince de Beaumont e Jacob e Wilhelm Grimm, contextualizando-se o surgimento das histórias. Com isso, foi feito um mural com a imagem dos autores e explicado que a cada novo conto, seria colocado ali o autor correspondente.

A resposta positiva diante das histórias, bem como o sentimento de pertencimento das mesmas, como um conhecimento já consolidado, é reflexo do atendimento ao horizonte de expectativas que os alunos possuem. De acordo com Aguiar e Bordini (1993, p. 31), a obra literária vista pela teoria da Estética da Recepção "[...] se realiza a partir de um horizonte de expectativas", assim, se tornará completa por meio da atividade de leitura, quando se estabelece a relação autor-texto-leitor.

FIGURA 4 – EXPOSIÇÃO DAS CAIXAS MISTERIOSAS



FONTE: Acervo pessoal da professora-pesquisadora (2017).

A aula seguiu com a leitura dos contos. Cada grupo recebeu as fotocópias para que lessem individualmente ou em duplas, caso preferissem. Alguns liam em voz alta, pois estão em processo de alfabetização, o que facilita a compreensão do que está sendo lido. Outros optaram por ler com o colega, compartilhando o texto. Como descrito no capítulo de metodologia, alguns alunos mostravam-se mais imaturos na aprendizagem da leitura, assim, como estratégia de superação de certas dificuldades, a turma foi organizada em duplas de trabalho, com a ajuda da professora ASP, que contribuiu indicando parcerias que engajassem esforços mútuos a favor do trabalho proposto. Dessa forma, pensou-se não apenas conforme o nível de alfabetização, mas também em alunos que não se distanciassem drasticamente nas habilidades e competências leitoras, o que favorecesse a troca e as possibilidades de crescimento juntos.

A professora-pesquisadora acompanhou a leitura indo até os grupos, porém, sem interferir, fazendo-o apenas se fosse solicitada. A maior dificuldade foi administrar os alunos que já haviam finalizado a leitura, enquanto alguns ainda estavam em processo. Como foram poucos os alunos que finalizaram a leitura antecipadamente, foi orientado que os mesmos compartilhassem entre si as perspectivas sobre o texto. Após todos terminarem de ler, foi entregue a atividade

denominada “Mapa da História”, em que os alunos deveriam identificar e relatar os aspectos principais que estruturam o conto lido (protagonista, antagonista, cenário, problema, desfecho, entre outros).

FIGURA 5 – ATIVIDADE: MAPA DA HISTÓRIA

MAPA DA HISTÓRIA
(RE)DESCOBRINDO OS CONTOS DE FADA

1) **TÍTULO**
C. Bela e a Fera

2) **AUTOR:** Madame de Beaumont

3) **PERSONAGEM PROTAGONISTA**
Bela
Linda
Carinhosa
& gentil

4) **PERSONAGEM ANTAGONISTA**
Irmãs
malvadas
invejosas
interesseiras

5) **ONDE SE PASSA A HISTÓRIA? COMO ERA O LUGAR?**
Castelo
Sombrio e com magia

6) **QUAL O PROBLEMA DA HISTÓRIA? COMO ELE SURTIU?**
Bela se entrega no lugar de seu pai
porque o pai roubou a rosa do castelo

7) **QUAIS AS CONSEQUÊNCIAS DESSE PROBLEMA PARA A PERSONAGEM?**
Bela ficou longe do seu pai
Eu mato quem roubar as minhas rosas

8) **COMO O PROBLEMA FOI RESOLVIDO?**
A Bela beijou a fera
e ele se transformou em um belo príncipe

FONTE: Fotocópia da atividade realizada pela aluna NSL (20/09/2017).

LEGENDA: 1) A *Bela e a Fera*. 2) Madame de Beaumont. 3) Bela. Linda, carinhosa e gentil. 4) Irmãs. Malvadas, invejosas e interesseiras. 5) Castelo. Sombrio e com magia. 6) Bela se entrega no lugar de seu pai, porque o pai roubou a rosa do castelo. 7) Bela ficou longe do seu pai. "Eu mato quem roubar as minhas rosas". 8) A Bela beijou a Fera e ele se transformou em um belo príncipe.

Em seguida, os grupos realizaram o reconto das histórias, a partir da atividade desenvolvida, para a turma. Todos participaram, reconstruindo oralmente o texto, respeitando a sequência dos fatos narrados no conto. Essa estratégia, elencada pelas autoras Giroto e Souza (2010), como exposto na seção 4.1 desta dissertação, além de auxiliar os alunos a sintetizarem as informações, também permitiu o compartilhar das histórias lidas, uma vez que alguns alunos podem não as recordar ou até mesmo não as conhecer.

O planejamento é flexível e adaptável de acordo com as necessidades da turma e as observações do pesquisador. A pesquisa do tipo etnográfico prevê o criar e recriar no cotidiano do fazer pedagógico (ANDRÉ, M. E. D. A., 2015), o que foi constatado seguidamente pela professora-pesquisadora; ao refletir sobre a prática, deparava-se com pontos a serem revistos e readaptados. Dentre eles, está o fato de ter planejado apresentar o conto *Rosafior e a Moura Torta*, de Pedro Bandeira (1993), na quarta aula; o contato direto com os alunos possibilitou perceber que não conheciam a história, além disso, a linguagem utilizada pelo autor e o contexto que é ilustrado no conto remetem a uma complexidade que não corresponderia ao esperado, quebrando com o princípio da etapa de atendimento do horizonte de expectativas prevista no Método Recepcional.

Diante disso, foi necessário elaborar uma nova estratégia que atendesse às expectativas dos alunos, uma vez que a próxima aula ainda estaria cumprindo com o estabelecido na etapa de atendimento do horizonte de expectativas. Logo, na data de **25/09/2017**, a professora-pesquisadora realizou uma rápida intervenção na aula da professora ASP, ao promover uma votação sobre o conto de fadas preferido dentre os lidos na aula anterior. Dos 24 alunos presentes, 11 optaram pelo conto *Cinderela*¹¹.

Desse modo, na **quarta aula (27/09/2017)**, o conto *Cinderela* foi redigitado e entregue aos alunos, os quais foram organizados em duplas de trabalho, como mencionado anteriormente, para trocarem ideias e sanarem possíveis dúvidas entre si, visto que era uma estratégia utilizada pela professora ASP e foi adotada pela professora-pesquisadora. O objetivo da aula era provocar a reflexão sobre a estrutura dos contos de fadas, ao explorar a composição textual do conto escolhido pela turma.

¹¹ Os demais votos foram distribuídos da seguinte forma: *Chapeuzinho Vermelho* (1 voto), *A Bela e a Fera* (6 votos), *Rapunzel* (4 votos), *Branca de Neve* (1 voto) e *A Bela Adormecida* (1 voto).

Foi reservado espaço para a leitura individual da história, momento em que os alunos demonstraram bastante dedicação, concentrando-se e tirando dúvidas quando não entendiam algo. Enquanto a professora-pesquisadora passava nas carteiras para observar o processo, muitos faziam questão de mostrar em que parte do texto estavam. Como já relatado, a leitura ocorria, em sua maioria, em voz alta, visto que os alunos estão em processo de alfabetização, assim, demandam energia, primeiramente, na decodificação do texto, para, então, compreendê-lo. Segundo Girotto e Souza (2010, p. 50), "[...] o leitor não fluente pensa sobre o som das letras individuais e em suas combinações, enquanto tenta compreendê-las." No entanto, pode-se considerar a proposta como proveitosa, pois, inclusive, alguns alunos faziam conexões texto-texto:

VIRC: *Profe*, parece a história da *Maria Borralheira*.

Professora-pesquisadora: Da *Gata Borralheira*?

VIRC: Não, *Maria Borralheira*. A professora de teatro mostrou *pra* gente.

Professora-Pesquisadora: Ah! Então, deve ser outra versão adaptada da *Cinderela*.

ACB: É quando muda umas partes, né *pro*?

Professora-Pesquisadora: Isso, legal vocês fazerem essas relações!

(REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 27/09/2017).

Conforme Aguiar e Bordini (1993, p. 18), "O primeiro passo para a formação do hábito leitor é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele", o que é demonstrado pelos alunos ao fazerem, com propriedade, relações com outros textos, comparando as diferentes versões e encontrando semelhanças e distinções na forma como os personagens são apresentados. Assegura-se, assim, um comportamento positivo diante da experiência leitora, pois ao perceber-se estar se apropriando da história, extrapolando seu universo, conectando-a a outras leituras, o leitor fortalece o vínculo com o livro, uma vez que encontra significado nessa relação. Complementa-se essa ideia com os apontamentos de Rosenblatt (2002, p. 69, tradução nossa):

Uma resposta intensa a uma obra terá suas raízes em habilidades e experiências já presentes na personalidade e na mente do leitor. É importante lembrar este princípio ao selecionar materiais literários que serão recomendados aos alunos. Não é suficiente pensar sobre o que eles devem ler. As escolhas devem refletir o sentido dos possíveis elos entre esses materiais e a experiência anterior do aluno, bem como seu nível atual de maturidade emocional.

Outro exemplo ocorre após a explicação sobre a estrutura do gênero literário conto de fadas (personagens, cenário, enredo, situação de crise, viagem, desafio, mediação, conquista), realizada com base em Coelho (2012), como detalhado na seção anterior, utilizando-se os contos de fadas lidos anteriormente. Dentre as várias colocações da turma, destacam-se as conexões estabelecidas entre os textos explorados e os filmes que assistiram:

Ao explorar o papel do mediador, sendo aquele que auxilia o protagonista, a professora-pesquisadora questionou quem seria o mediador na história da *Bela Adormecida*, alguns alunos colocam: "O príncipe".
 HES complementa: Com um beijo de amor verdadeiro.
 LWF compartilha: *Pro*, eu já vi o filme. Eu já vi a *Malévola*!
 E vários alunos confirmam já terem visto, também.
 Professora-pesquisadora: Mas a *Malévola* é uma adaptação, uma outra forma de ver o conto da *Bela Adormecida*.
 ACB expõe: Na *Bela Adormecida* tem a *Malévola*, mas não da mesma forma, é diferente.
 Professora-pesquisadora: Sim, pois é uma versão diferente da história.
 JPV conclui: No filme, a *Malévola* que acorda a *Bela Adormecida*, muda o mediador.
 (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 27/09/2017).

De acordo com o Método Recepcional, situações como a relatada são essenciais, pois os questionamentos e trocas de ideias favorecem a participação e a interação entre os alunos, o professor e o texto. Conforme Aguiar e Bordini (1993, p. 86), "O processo de trabalho apóia-se no debate constante, em todas as suas formas: oral e escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade." Assim, o debate é uma estratégia enriquecedora para a formação de um leitor atuante, que reflete e se coloca como sujeito desse processo.

Então, foi encaminhada a atividade em que os alunos deveriam identificar e colorir os elementos que compõem a estrutura básica dos contos de fadas no conto *Cinderela*. A turma escolheu as cores da legenda: amarelo (protagonista e suas características), azul (antagonista e suas características), verde (situação inicial de desequilíbrio), laranja (desafio ou obstáculo), vermelho (viagem, quando o protagonista se desloca para um ambiente estranho, não familiar), rosa (mediação, quando surge um auxiliar mágico, natural ou sobrenatural) e marrom (conquista ou resolução do problema).

FIGURA 6 – FOTOCÓPIA DO CONTO CINDERELA

NOME: 	DATA: <u>27/09/2017</u>
---	-------------------------

CINDERELA
 IRMÃOS GRIMM

ERA UMA VEZ UM RICO MERCADOR QUE TINHA UMA ESPOSA LINDA E ENCANTADORA. ELES VIVIAM COM UM AMOR DE FILHA, CHAMADA CINDERELA, MUITO LOIRA E DE OLHOS BEM AZUIS.

UM DIA, A ESPOSA ADOECIU E MORREU. O MERCADOR E SUA FILHA FICARAM DESOLADOS. OS ANOS SE PASSARAM, E O MERCADOR ACABOU SE CASANDO COM UM VIÚVA, QUE DEVERIA CUIDAR DE SUA FILHA ADORADA. A VIÚVA TINHA DUAS FILHAS, BONITAS POR FORA, MAS COM UM CORAÇÃO MALVADO E RESSENTIDO. ELAS DAVAM TODO O TRABALHO PESADO PARA A POBRE MENINA E, COMO SEMPRE PARECIA SUJA, A APELIDARAM DE BORRALHEIRA.

CERTO DIA, O REI ANUNCIOU QUE TODAS AS JOVENS BONITAS ESTAVAM CONVIDAS PARA UM BAILE. ENTRE ELAS, O PRÍNCIPE, SEU FILHO, ESCOLHERIA A SUA NOIVA. QUANDO AS DUAS IRMÃS ADOTIVAS OUVIRAM A NOTÍCIA, CHAMARAM CINDERELA:

- PENTEIE JÁ OS NOSSOS CABELOS, LUSTRE NOSSOS SAPATOS E APERTE AS NOSSAS CINTAS. ESTAMOS INDO PARA UMA FESTA NO PALÁCIO DO REI.

- OH! - SUSPIROU CINDERELA. - SE EU TAMBÉM PUDESSE IR...

E ELA IMPLOROU À MADRASTA QUE A DEIXASSE IR TAMBÉM, MAS A MALVADA RIU E DISSE:

- O QUÊ? VOCÊ, BORRALHEIRA? VOCÊ QUER IR AO BAILE ASSIM, COBERTA DE PÓ? NEM ROUPA NEM SAPATOS VOCÊ TEM!

TODAS ASSANHADAS, AS ORGULHOSAS IRMÃS ADOTIVAS E SUA MÃE ENTRARAM NA CARRUAGEM E DEIXARAM CINDERELA PARA TRÁS. A POBRE MENINA SENTIU-SE SÓ E TRISTE.

- POR QUE EU NÃO POSSO IR AO BAILE? - ELA MURMURAVA. - E COMO PODERIA? - ELA SE PERGUNTAVA. - NÃO TENHO NENHUM VESTIDO BONITO, NENHUM SAPATO, NADA.

CINDERELA SAIU E FOI ATÉ O TÚMULO DE SUA MÃE. TODOS OS DIAS, DESDE QUE A MÃE MORRERA ELA A VISITAVA E RELEMBRAVA OS BONS MOMENTOS QUE

FIGURA 7 – FOTOCÓPIA DO CONTO *CINDERELA* (PARTE 2)

HAVIAM ACABADO PARA SEMPRE. LÁGRIMAS ESCORRIAM PELO SEU ROSTO QUANDO, DE REPENTE, ELA OUVIU UMA VOZ SUAVE E ADORÁVEL, QUE PERGUNTOU:

- POR QUE ESTÁ CHORANDO?

ERA A VOZ DE SUA MADRINHA, A LINDA FADA GENTIL QUE HAVIA ESTADO AO LADO DO SEU BERÇO NA HORA EM QUE NASCERA. CINDERELA COMEÇOU A CHORAR AINDA MAIS.

- VOU FAZER O QUE É PRECISO PARA QUE VOCÊ VÁ AO BAILE - DISSE A FADA. - É POR ISSO QUE ESTOU AQUI.

- MAS, MAS... - DISSE CINDERELA ENTRE OS SOLUÇOS. - COMO? NÃO TENHO ROUPA NEM SAPATOS, NÃO POSSO...NÃO POSSO - GAGUEJAVA.

- VOCÊ TEM E PODE TER TUDO - RETRUCOU A FADA. - VÁ ATÉ A HORTA E COLHA A MAIOR ABÓBORA QUE ENCONTRAR.

SURPRESA, CINDERELA OBEDECEU E VOLTOU COM UMA ABÓBORA ENORME. A FADA BRANDIU A VARINHA DE CONDÃO. A VARINHA FEZ O ENCANTO...CINDERELA ESTAVA COM UM LINDO VESTIDO E SAPATINHOS DE CRISTAL, E A ABÓBORA TINHA SE TRANSFORMADO EM UMA CARRUAGEM DE OURO.

- UMA CARRUAGEM PRECISA DE CAVALOS - DISSE A FADA. - TRAGA SEIS CAMUNDONGOS PARA MIM!

CINDERELA CORREU PARA O PORÃO E VOLTOU COM SEIS CAMUNDONGOS GORDOS. A FADA TOCOU OS CAMUNDONGOS COM A VARINHA E ELES VIRARAM SEIS CAVALOS CINZA MARAVILHOSOS.

- E AGORA PRECISO DE UM RATO! - EXCLAMOU A FADA.

CINDERELA SABIA QUE EMBAIXO DO CARVALHO HAVIA UM, E A FADA, COM UM TOQUE DA VARINHA, TRANSFORMOU-O EM UM COCHEIRO.

- PRONTO! PODE IR - DISSE A FADA. - MAS TOME CUIDADO: DEPOIS DA MEIA-NOITE, O ENCANTO SE ACABA!

- BASTOU SOLTAR AS RÉDEAS E OS SEIS CAVALOS SAÍRAM GALOPANDO, CONDUZINDO A CARRUAGEM ATÉ O PALÁCIO. NA ENTRADA, OS CONVIDADOS COMENTARAM A BELEZA FORA DO COMUM DA CONVIDADA DESCONHECIDA. UM SERVIÇAL ABRIU A PORTA DA CARRUAGEM E, COMO EM UM SONHO, CINDERELA DESCEU. MUITO ENCANTADORA, SUBIU A ESCADARIA DO PALÁCIO.

QUANDO ELA ENTROU NO SALÃO DE BAILE, FEZ-SE SILÊNCIO. TODOS FICARAM SURPRESOS COM A SUA APARÊNCIA, INCLUSIVE O PRÍNCIPE. ELE CAMINHOU ATÉ CINDERELA E, ABAIXANDO GRACIOSAMENTE A CABEÇA,

FIGURA 8 – FOTOCÓPIA DO CONTO *CINDERELA* (PARTE 3)

CONVIDOU-A PARA DANÇAR. ELA ACEITOU, E O PRÍNCIPE A LEVOU PELA MÃO, COM DELICADEZA.

LOGO O CASAL RODOPIAVA PELO SALÃO. ELES DANÇARAM E DANÇARAM...AMBOS SORRIAM DE FELICIDADE. AS OUTRAS GAROTAS, QUE ASSISTIAM, PERDERAM A ESPERANÇA DE SE TORNAR A PRÓXIMA RAINHA. ELAS VIAM QUE CINDERELA ERA A MAIS BONITA E A MAIS DOCE DE TODAS. PERTO DELA, NINGUÉM TINHA A MENOR CHANCE. O REI E A RAINHA OBSERVAVAM O PAR ADORÁVEL E APROVAVAM.

- SE TIVER BOM SENSO, NOSSO FILHO NÃO VAI PROCURAR MAIS - DISSE O REI. - ESSA BEM PODE SER A SUA PRINCESA.

CINDERELA NUNCA HAVIA SE SENTIDO TÃO FELIZ! ELA SE ESQUECEU DA MADRASTA MALVADA E DAS IRMÃS ADOTIVAS CIUMENTAS.

DE REPENTE, CINDERELA OUVIU O FORTE TILINTAR DO SINO DA IGREJA. OH NÃO! ERA QUASE MEIA-NOITE! ELA ABANDONOU O SALÃO DE BAILE NA HORA. CORREU DESABALADA ESCADARIA ABAIXO EM SEU LINDO VESTIDO, MAS, NA CORRERIA, PERDEU UM DOS SAPATINHOS DE CRISTAL. ELA PULOU PARA DENTRO DA CARRUAGEM EXATAMENTE NA HORA EM QUE O SINO ACABAVA DE BATER AS DOZE BADALADAS.

CINDERELA CORREU PARA CASA. SURPRESO E ABANDONADO, O POBRE PRÍNCIPE FICOU NA ESCADARIA COM O SAPATINHO DE CRISTAL NAS MÃOS. ELE HAVIA SE APAIXONADO POR ELA. CINDERELA CHEGOU EM CASA UM POUCO ANTES DA MADRASTA E DAS IRMÃS ADOTIVAS. JOGOU-SE NA CAMA E FINGIU QUE DORMIA.

O JOVEM PRÍNCIPE NÃO CONSEGUIU DORMIR A NOITE TODA. ELE SÓ PENSAVA NA ADORÁVEL MOÇA COM QUEM HAVIA DANÇADO E PERGUNTOU A TODOS OS EMPREGADOS SE SABIAM QUEM ELA ERA OU PARA ONDE TINHA IDO, MAS NINGUÉM SABIA DE NADA.

NO DIA SEGUINTE, A CORTE TODA ESTAVA EM ALVOROÇO. O PRÍNCIPE MANDOU UM MENSAGEIRO ANUNCIAR QUE TODAS AS JOVENS SOLTEIRAS DO REINO DEVERIAM EXPERIMENTAR O SAPATINHO DE CRISTAL QUE CINDERELA HAVIA PERDIDO. A JOVEM QUE CONSEGUISSE CALÇAR O SAPATINHO, SE TORNARIA A SUA PRINCESA! O PRÍNCIPE E SEU SÉQUITO IAM VIAJAR POR TODO O PAÍS À PROCURA DA GAROTA MISTERIOSA.

FIGURA 9 – FOTOCÓPIA DO CONTO *CINDERELA* (PARTE 4)

FINALMENTE, O PRÍNCIPE CHEGOU À ALDEIA ONDE MORAVA CINDERELA. ELE BATEU À PORTA E PERGUNTOU PELAS JOVENS DA CASA. É CLARO QUE AS IRMÃS HORROROSAS QUISERAM EXPERIMENTAR O SAPATINHO.

- O SAPATINHO DEVE E VAI ME SERVIR! - DISSE A PRIMEIRA.

- NÃO, NÃO VAI - GRITOU A OUTRA. - É EM MIM QUE VAI SERVIR!

O SAPATINHO NÃO CABIA EM NENHUMA DAS DUAS, E ENTÃO UMA CORTOU O DEDÃO DO PÉ E A OUTRA, O CALCANHAR, MAS NEM ASSIM DEU CERTO! O PRÍNCIPE ESTAVA DESAPONTADO. AS IRMÃS HAVIAM MANDADO CINDERELA PARA A COZINHA E, DE LÁ, ELA ESPIAVA PELA FECHADURA. VIU COMO AS IRMÃS TENTAVAM DESESPERADAMENTE ENFIAR O PÉ À FORÇA NO SAPATO E RIA BAIXINHO.

O PRÍNCIPE OUVIU O RISO DE OUTRA JOVEM E ORDENOU QUE ABRISSEM A PORTA. FEZ SINAL A CINDERELA QUE ENTRASSE. DIANTE DAS RISADAS ZOMBETEIRAS DAS IRMÃS ADOTIVAS, CINDERELA SENTOU-SE. ESTENDEU O DELICADO PEZINHO E...O SAPATINHO LHE SERVIU COMO UMA LUVA! O PRÍNCIPE OLHOU PARA ELA E TOCOU SEU ROSTO, RECONHECENDO A LINDA JOVEM DO BAILE.

- VOCÊ SERÁ A MINHA ESPOSA! - DISSE ELE, E A ENLAÇOU COM OS BRAÇOS E BEIJOU-A.

UMA SEMANA DEPOIS, HOVE A FESTA DO CASAMENTO, TÃO MARAVILHOSA COMO NUNCA NINGUÉM VIRA IGUAL. CINDERELA, ORGULHOSAMENTE CALÇANDO SEUS SAPATINHOS DE CRISTAL, SUBIU AO ALTAR, CASOU COM O PRÍNCIPE E ELES VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE!

FIGURA 10 – FOTOCÓPIA DA ATIVIDADE SOBRE ESTRUTURA DOS CONTOS DE FADAS

VAMOS EXPLORAR O TEXTO LIDO?

1. QUADRO DE CURIOSIDADES:

VOCÊ SABIA???

OS CONTOS DE FADAS POSSUEM UMA ESTRUTURA BÁSICA QUE COMPÕE A HISTÓRIA. ENTRE OUTROS ELEMENTOS É POSSÍVEL PERCEBER OS SEGUINTE:

1. **SITUAÇÃO INICIAL:** UM MOTIVO QUE DESENCADEIA UMA SITUAÇÃO DE DESEQUILÍBRIO.
2. **VIAGEM:** O PROTAGONISTA/HERÓI SE DESLOCA PARA UM AMBIENTE ESTRANHO, NÃO FAMILIAR.
3. **DESAFIO OU OBSTÁCULO:** SURGEM DESAFIOS OU OBSTÁCULOS PARA O PROTAGONISTA/HERÓI QUE PARECEM INSUPERÁVEIS.
4. **MEDIAÇÃO:** SURGE UM AUXILIAR MÁGICO, NATURAL OU SOBRENATURAL.
5. **CONQUISTA:** O PROTAGONISTA/HERÓI VENCE OU CONQUISTA O OBJETIVO ALMEJADO.

2. AGORA, COM BASE NAS REFLEXÕES FEITAS SOBRE A ESTRUTURA DOS CONTOS DE FADA, IDENTIFIQUE NO TEXTO OS ELEMENTOS CONSTITUINTES PRESENTES NA LEGENDA ABAIXO:

LEGENDA

AMARELO →		PROTAGONISTA - SUAS CARACTERÍSTICAS
AZUL →		ANTAGONISTA - SUAS CARACTERÍSTICAS
VERDE →		SITUAÇÃO INICIAL DE DESEQUILÍBRIO
LARANJA →		DESAFIO OU OBSTÁCULO
VERMELHO →		VIAGEM - O PROTAGONISTA SE DESLOCA PARA UMA AMBIENTE ESTRANHO, NÃO FAMILIAR.
ROSA →		MEDIAÇÃO - SURGE UM AUXILIAR MÁGICO, NATURAL OU SOBRENATURAL
MARROM →		CONQUISTA OU RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

FONTE: Fotocópia da atividade realizada pelo aluno KRAM (27/09/2017).

Antes de iniciarem a atividade, a professora-pesquisadora realizou a leitura do conto, acompanhada pelos alunos. Nesse momento, foi pedido para que os alunos buscassem encontrar os elementos característicos dos contos de fadas, explorados anteriormente na lousa. Com isso, a leitura foi interrompida, várias vezes, quando era identificado um elemento ou quando a turma possuía dúvidas.

Durante a leitura, ficou perceptível que a turma mergulhou no mundo de fantasias que os contos de fadas proporcionara; os alunos assumiram o pacto com a história, um acordo entre leitor e autor/texto. Segundo Aguiar e Bordini (1993, p. 27), "Ler é imergir num universo imaginário, gratuito, mas organizado, carregado de pistas as quais o leitor vai assumir o compromisso de seguir, se quiser levar sua leitura, isto é, seu jogo literário a termo." Uma indicação disto é o relato do aluno VIRC assim que a leitura foi finalizada:

VIRC: Eu sei porque o sapatinho só serviu na Cinderela.
 Professora-pesquisadora: Por quê?
 VIRC: Porque era um sapatinho encantado, só ia servir nela!
 Professora-pesquisadora: Exatamente! Foi a fada que fez, né?!
 (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 27/09/2017).

Conforme Jauss (2003, p. 68), "A recepção interpretativa de um texto pressupõe sempre o contexto anterior de experiência em que se inscreve a percepção estética." Assim, as experiências leitoras angariadas pelo leitor farão parte de seu horizonte de expectativas, os quais refletem no nível de imersão que a obra provoca, pois ao ser parte do universo do leitor, intensifica-se a relação com ela estabelecida. Além disso, como apontado por Zilberman (2004, p. 53):

Jauss não acredita que o significado de uma criação artística possa ser alcançado, sem ter sido vivenciado esteticamente: não há conhecimento sem prazer, nem recíproca, levando-o a formular um par de conceitos que acompanham suas reflexões posteriores: os de fruição compreensiva [*verstehendes Geniessen*] e compreensão fruidora [*geniessendes Verstehen*], processos que ocorrem simultaneamente e indicam como só se pode gostar do que se entende e compreender o que se aprecia.

O que reforça a ideia de que, para o leitor iniciante, o apreço pela leitura está no conhecimento já consolidado sobre ela; com isso, há uma relação interdependente entre prazer e conhecimento. Logo, reforça-se a essência do Método Recepcional: ao partir do ponto de vista do leitor, dá-se uma nova chance para que os alunos encontrem-se representados e se identifiquem em meio à

experiência leitora, dando a possibilidade de deixar de serem apenas consumidores passivos, mas produzam sentidos e, assim, busquem outros textos, ampliando seus interesses.

Conforme Aguiar e Bordini (1993), os interesses dos alunos dependem, dentre outros quesitos, de sua idade, pois de acordo com o amadurecimento modificam-se suas preferências, inclusive como leitores. As autoras referem-se aos estudos de Richard Bamberger, o qual elenca cinco idades de leitura, no entanto, reitera-se que tais fases não são fixas, mas se sobrepõem, se entrelaçam. Assim, mesmo pautado em pesquisas e teorias, faz-se necessário que o professor descubra quais os interesses do jovem leitor com quem desenvolverá o trabalho com literatura.

Contudo, o embasamento em estudos bem delineados contribui para a reflexão sobre o perfil do leitor, proporcionando-se ao professor a possibilidade do entrecruzamento entre a teoria e a realidade da sala de aula. Com isso, será destacado apenas a segunda fase, a qual diz respeito à idade de 5 a 8 ou 9 anos, faixa etária em que os alunos do 3º ano se encontram e é denominada como a idade do conto de fadas. "De posse de uma mentalidade mágica, o leitor vai buscar, nos contos de fadas, lendas, mitos e fábulas, a simbologia necessária à elaboração de suas vivências. Através da fantasia, resolve seus conflitos e adapta-se melhor no mundo." (BAMBERGER, 1977 apud AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 19). Ao envolver-se, portanto, na experiência com o texto literário, o aluno extrapola seus limites, conhecendo um horizonte diverso do seu – há um deslindar da realidade.

Durante o desenvolvimento da atividade em questão, a turma manifestou muitas dúvidas, mas mostrou-se estar se familiarizando com os elementos presentes nas histórias. Um ponto negativo foi a dificuldade em finalizar a atividade dentro do tempo disponibilizado, pois a mesma foi iniciada na última aula, o que fez com que alguns alunos não conseguissem terminá-la.

Desse modo, na **quinta aula (04/10/2017)**, a atividade foi retomada e finalizada. Os alunos demonstraram-se muito inseguros na localização dos elementos que compõem a estrutura do conto de fadas no texto, com isso, ao perceber essa dificuldade, foi orientado que realizassem o desenho para ilustrar tais elementos encontrados no conto *Cinderela*, o que motivou muitos a efetivarem a atividade anterior, já que estavam ansiosos para a realização da proposta seguinte. Diante disso, viu-se que as atividades se complementaram, uma vez que os alunos

conseguiram visualizar com os desenhos o que haviam localizado na história. Percebeu-se, com isso, que a proposta anterior foi demasiadamente complexa; seria mais oportuno ter aplicado, primeiramente, a atividade de ilustração para, depois, encaminhar a identificação dos elementos no conto. Conforme Aguiar e Bordini (1993), para atingir os objetivos da segunda etapa do método, preza-se por atividades com que a turma possua familiaridade, sobre as quais já evidenciaram domínio e satisfação, o que foi possível perceber com a elaboração das ilustrações.

FIGURA 11 – ATIVIDADE DE ILUSTRAÇÃO SOBRE A ESTRUTURA DO CONTO *CINDERELA*



FONTE: Fotocópia da atividade realizada pela aluna KVS (04/10/2017).

Ainda nessa aula, a turma foi organizada em grupos – com os mesmos integrantes da atividade desenvolvida na terceira aula, quando os alunos leram os contos de fadas clássicos – para, então, construir um quadro comparativo, com o objetivo de perceberem que os elementos encontrados no conto *Cinderela* estão presentes, também, nas demais histórias lidas, pois compõem a estrutura básica de tais narrativas. Durante a explicação da construção do cartaz, quando a professora-pesquisadora retomava o que era a conquista no conto de fadas, os alunos responderam:

JPV: É quando ela vence.

Professora-pesquisadora: Ela quem?

JPV: A protagonista.

KRAM: O bem sempre ganha.

Professora-pesquisadora: Hum, bem observado!

HES: Mas, no desenho do Pica Pau não é assim, às vezes ele ganha, às vezes ele perde!

KRAM: Mas o desenho do Pica Pau não é conto de fadas.

(REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 04/10/2017).

Retoma-se, assim, a relevância de partir das preferências do leitor, pois ao dominar a temática apresentada, conhecer os personagens, identificar os problemas e soluções possíveis, além de reconhecer a estrutura e a linguagem do texto, tal familiaridade favorece a possibilidade do aluno ativar seu conhecimento prévio, bem como provocá-lo a recordar e relacionar experiências que contribuem para construção de saberes sobre a obra, um processo de interação e identificação entre leitor, texto e suas experiências. Vale recordar que Jauss (2002b) defende que a experiência estética ocorre a partir da comunicação literária, a qual envolve três categorias – *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis* –, as quais foram descritas no terceiro capítulo. Sobre isso, retoma-se Zilberman (2004, p. 54-55) ao afirmar que a concretização de tais atividades "[...] depende da principal reação de que é capaz o leitor: a identificação", uma das premissas que orientam o Método Recepional.

Assim, cada grupo ficou responsável por reconhecer elementos, como protagonista, antagonista, lugar, tempo, situação de crise, desafio ou problema, viagem, mediação e conquista no conto lido. Para tanto, os textos foram disponibilizados novamente, porém, observou-se que a maioria os recordava, registrando a resposta sem titubear. Cada grupo apresentou os elementos que foram identificados e colaram no cartaz, para compor o quadro comparativo.

FIGURA 12 – QUADRO COMPARATIVO – CONTOS DE FADAS CLÁSSICOS



FONTE: Acervo pessoal da professora-pesquisadora (2017).

A construção do quadro comparativo foi uma atividade essencial para a concretização da última etapa da aula, um jogo. Ainda em grupos, os alunos receberam um dado que possuía, em cada um de seus lados, uma das seis protagonistas dos contos trabalhados (*Cinderela*, *Bela Adormecida*, *Bela (A Bela e a Fera)*, *Rapunzel*, *Chapeuzinho Vermelho* e *Branca de Neve*); também lhes foram entregues cartas com os elementos que constituem a estrutura do conto. Assim, o jogador lançava o dado e o lado (protagonista) que caía para cima definia a história que estava em foco; em seguida, tirava-se uma carta do monte e o elemento que nela estivesse deveria ser identificado no conto. Depois da resposta dada, a carta era recolocada no final do monte, passando a vez para o próximo jogador.

O prazer provocado por tais atividades dinâmicas mobilizam o leitor ao encontro da obra literária, um processo que complementa a leitura do texto, pois "Se os textos devem agradar ao leitor, as atividades de exploração dos mesmos estão comprometidas com o fortalecimento desta reciprocidade e não com o seu esvaziamento." (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 26). Por isso, o Método Recepcional valoriza o trabalho com literatura a partir das expectativas dos estudantes, seja pensando no texto literário, seja nas estratégias de ensino, visto que as preferências da turma correspondem às suas necessidades.

FIGURA 13 – JOGO DE IDENTIFICAÇÃO DA ESTRUTURA DOS CONTOS



FONTE: Acervo pessoal da professora-pesquisadora (2017).

O quadro comparativo era a fonte de consulta quando os alunos tinham dúvidas durante o jogo. Ao final da aula, a turma havia se apropriado dos elementos que compõem a estrutura básica dos contos de fadas e respondiam com convicção enquanto jogavam. Ademais, começaram a refletir sobre esses elementos em outros contos, verificando-os nos livros que tinham disponíveis nas prateleiras da estante da sala e, também, nas obras que emprestavam na biblioteca:

PHSP: Ôh *profe*, eu sei um conto que não tem o antagonista!
 Professora-pesquisadora: Qual?
 PHSP: Aquele lá que tem o burro.
 JPV: Ah, eu já sei! Tem sim! Tem sim!
 Professora-Pesquisadora: Tem o antagonista?
 JPV: Aqueles lá que têm o burro, o cachorro...
 Professora-pesquisadora: Ah, *Os músicos de Bremen*?
 JPV: Quer ver, *profe*?! Ôh, me empresta o livro, aí? - A aluna MEP tira o livro da mochila, o qual era emprestado da biblioteca, e entrega ao aluno JPV. Depois de um tempo consultando o livro o aluno volta-se para a professora-pesquisadora e responde satisfeito: - Os ladrões!
 Professora-pesquisadora: Ah, sim! Os ladrões são os antagonistas? - O aluno JPV acena positivamente com a cabeça.
 PHSP: Deixa eu ver? - O que faz o aluno JPV entregar o livro ao colega.
 (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 04/10/2017).

Os alunos, ao terem oportunidade de expressar suas opiniões e pensamentos, sentem-se mais confiantes e enriquecem a aula, pois ao compartilhar

reflexões e questionamentos contribuem para que os demais colegas também troquem ideias – um diálogo necessário para a formação de uma comunidade de leitores. O ensino colaborativo, priorizado pelo professor, possibilita ao aluno assumir uma postura ativa diante da construção de conhecimento, participando, inclusive, do planejamento da aula. "O estudo de literatura transforma-se em um pacto entre professor e aluno, em que ambos dividem responsabilidades e méritos." (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 25).

Para finalizar a segunda etapa do método, na **sexta aula (09/10/2017)**, o objetivo era refletir sobre as leituras realizadas em uma roda de conversa, a partir de perguntas norteadoras, para que os alunos fossem provocados a argumentar e compartilhar suas perspectivas sobre as experiências literárias vivenciadas.

QUADRO 4 – PERGUNTAS PARA A RODA DE CONVERSA

1.	O QUE VOCÊ ACHOU DO CONTO DE FADAS LIDO PELO SEU GRUPO?
2.	O QUE VOCÊ SENTIU AO LER O CONTO?
3.	COMO VOCÊ SE SENTIU QUANDO... (PENSE NA SITUAÇÃO DE CRISE DO SEU CONTO)?
4.	SERÁ QUE MUDANÇAS E CRISES ACONTECEM NA NOSSA VIDA?
5.	QUAL TRECHO DA HISTÓRIA VOCÊ MAIS GOSTOU? POR QUÊ?
6.	QUAL SUA PERSONAGEM PREFERIDA? POR QUÊ?
7.	QUAL O PERSONAGEM QUE VOCÊ MENOS GOSTOU? POR QUÊ?
8.	O QUE VOCÊ FARIA NO LUGAR DO PROTAGONISTA QUANDO SE DEPARA COM O DESAFIO?
9.	E SE VOCÊ ESTIVESSE NO LUGAR DO ANTAGONISTA? O QUE FARIA?
10.	O QUE VOCÊ SENTE AO LER OU OUVIR A CONQUISTA DO HERÓI OU DA HEROÍNA?
11.	CASO NÃO HOUVESSE A PRESENÇA DO MEDIADOR, O QUE OCORRERIA NA HISTÓRIA, NA SUA OPINIÃO?
12.	SE VOCÊ TIVESSE PODERES MÁGICOS OU UMA VARINHA DE CONDÃO, O QUE VOCÊ FARIA?
13.	QUEM POSSUI O PAPEL DE MEDIADOR NA SUA VIDA?
14.	VOCÊ IMAGINA COMO ERAM OS COSTUMES DA ÉPOCA EM QUE ESSAS HISTÓRIAS ERAM CONTADAS?
15.	VOCÊ CONHECE OUTRAS HISTÓRIAS QUE FORAM BASEADAS NESSA QUE VOCÊ LEU? QUAIS?

FONTE: Perguntas elaboradas pela professora-pesquisadora (2017).

Para tanto, a professora-pesquisadora colou o cartaz com o quadro comparativo na lousa e explicou como seria a dinâmica. As perguntas estavam em uma caixa, que passava de mão em mão enquanto uma música tocava; quando a música era interrompida, o aluno que estava com a caixa a abria e sorteava uma das perguntas e a lia para que todos refletissem a respeito. Caso o aluno optasse por não responder, qualquer outro colega poderia se dispor a participar.

Quando a professora-pesquisadora estava colando o cartaz e provocando os alunos a relembrem o que já havia sido feito, perguntou como poderia ser definida a situação de crise de um conto. Com isso, vários alunos se envolveram e expuseram suas visões sobre o assunto:

KRAM responde: É uma coisa que faz com que a história...", - então o aluno PHSP complementa: Desequilibra.
 Professora-pesquisadora: Isso, acontece uma mudança na história, uma transformação, a partir dessa situação de desequilíbrio.
 JPV interrompeu a professora-pesquisadora e disse: É tipo você tropeçar.
 Professora-pesquisadora: Como assim?
 JPV finaliza: Tipo, você *tá lá de boa* e tropeça.
 Professora-pesquisadora: Isso, exatamente, *daí* surge um problema.
 (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 09/10/2017).

O desenvolvimento de uma relação de troca de experiências entre os alunos permite a ampliação do horizonte de expectativa da turma, pois são compartilhadas diferentes perspectivas, as quais irão refletir na descoberta de novas maneiras de compreender o que foi lido. Além disso, o professor precisa construir um ambiente de confiança, uma atmosfera de intercâmbio, valorizando as contribuições dos alunos para que sintam que sua experiência com o livro é válida. Para tanto, as premissas que regem o Método Recepcional favorecem a construção desse ambiente que proporciona ao aluno meios de participar do debate e de atuar de forma dinâmica no grupo.

Antes de iniciar a roda de conversa, os próprios alunos lembraram da necessidade de levantar a mão para que todos pudessem participar, bem como pediram para que a professora-pesquisadora não olhasse enquanto a caixa passava, pois assim não haveria como controlar quem seria o participante – tornando, segundo eles, a atividade mais emocionante. Também, observou-se que o desejo em participar era demonstrado pela maioria da turma, pois no momento em que estavam com a caixa em mãos, faziam questão em demorar para passar ao colega, aumentando as chances da música parar na sua vez.

As perguntas que guiaram as reflexões foram elaboradas para que os alunos articulassem seus conhecimentos já construídos com os textos lidos, fazendo conexões. A partir dos conhecimentos prévios, a turma fez inúmeras relações com os contos de fadas, conexões com outros textos, com a sua vida, e também estabeleceram relações que extrapolam suas vivências. Segundo Girotto e Souza (2010, p. 67), "Ensinar as crianças a ativar seus conhecimentos prévios, bem como

seus conhecimentos textuais, e pensar sobre suas conexões é fundamental para a compreensão."

Assim, vários foram os momentos de partilha ativados por algumas questões, como: "Quem é o mediador da sua vida?", em que se buscava saber quem era a pessoa que os alunos elegiam como referência de proteção em sua vida. Muitos alunos responderam os pais, sobretudo, a figura da mãe, seguida da figura da professora; de acordo com o aluno PHSP, "Porque ela ensina muitas coisas!". Ainda sobre essa temática, uma questão foi "Se não houvesse a presença do mediador o que ocorreria na história, na sua opinião?"; o objetivo era que os alunos refletissem sobre como seria a história sem a presença do personagem mediador. Assim, responderam:

PHSP: A protagonista não ia chegar ao destino dela!
LWL: Se a Chapeuzinho Vermelho não tivesse o mediador dela, ela ia continuar na barriga do lobo e não teria mais vida!
(REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 09/10/2017).

As diferentes visões de mundo enriqueceram as discussões, pois as trocas de experiências fazem o aluno perceber-se diante do que é colocado pelo outro, questionando-se e revendo seus posicionamentos para, então, conquistar novos horizontes. Segundo Rosenblatt (2002, p. 103, tradução nossa):

Na troca de ideias, o aluno será levado a comparar suas reações com as de outros colegas de turma e as do professor (mais tarde, se necessário, com as de críticos reconhecidos). Verá que uma obra em particular pode dar origem a atitudes e julgamentos diferentes dos seus. Descobrirá que algumas interpretações são mais defensáveis do que outras em termos do texto como um todo. Mas também notará o fato de que, às vezes, mais de uma interpretação razoável é possível [...].

Um exemplo disso ocorreu quando foi lançada a pergunta "Qual o personagem que você menos gostou? Por quê?". A maioria dos alunos citaram os vilões, no entanto, uma aluna fez uma colocação destoante das demais:

GFS: Dos personagens maus, porque eles machucam as princesas, alguns amaldiçoam elas.
LFP: Eu não gosto dos antagonistas, porque eles enfeitiçam as pessoas, podem até transformar elas em sapo, pedra.
HES: Ôh professora! Eu não gosto da *Bela Adormecida*.
Professora-pesquisadora: Por quê?
HES: Ué, ela só dorme!
(REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 09/10/2017).

A resposta, primeiro, provocou risos, mas depois fez a turma refletir sobre a nova perspectiva, gerando-se posicionamentos a favor da colega. Ao estabelecer diálogos entre as obras lidas com experiências e/ou pensamentos próprios, o aluno identifica-se com o texto, tornando significativo o processo de formação como leitor. De acordo com Aguiar e Bordini (1993, p. 40), esse confrontar de pontos de vistas diversos, ao possibilitar abertura para interferências interpretativas, fortalece a ação recriadora do leitor, "[...] buscando restituir ao aluno as possibilidades de que ele estabeleça o seu próprio vínculo com a matéria ficcional."

Também foram estabelecidas relações com outros textos; as autoras Giroto e Souza (2010) as denominam conexões texto-texto, as quais foram movidas pela questão "Você conhece outras histórias que foram baseadas nessas que você leu?":

PHSP: Tem *Os três lobinhos e o porco mau*, que saiu dos *Três porquinhos*.
A aluna ACB tirou da mochila e mostrou o livro que pegou da biblioteca
Sinceramente, a Cinderela é muito irritante.
NSL: A *Malévola* que foi tirada da história da *Bela Adormecida*, pro!
JPV: Tem aquele filme que a Chapeuzinho é meio mal e o lobo é bom.
O aluno LWL lembra: É aquele *Deu a louca na Chapeuzinho*?
O aluno JPV responde: Acho que é!
(REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO, 09/10/2017).

Para construção de um ambiente favorável para o ensino de literatura, Rosenblatt (2002, p. 87, tradução nossa) defende a necessidade do professor dar voz ao aluno e vez para sua interpretação, superando um problema característico das aulas de literatura: "[...] o instrutor nunca sequer vislumbra o sentido pessoal que o aluno tem da obra discutida"; caso contrário, pode-se afastar o aluno da obra, pois o sentido encontrado pelo professor distancia o aluno do envolvimento com o livro – os valores pessoais são distintos, o que torna a literatura algo inatingível, sendo descartada pelo aluno ao final da vida escolar.

Estratégias como rodas de conversa, mediadas pelo professor, oferecem aos alunos a oportunidade de se assumirem como protagonistas no processo de construção de significado após a leitura de uma obra, prevalecendo a participação, sobrepujando o papel de mero expectador. Conforme Jauss (2003, p. 57), o papel do leitor é decisivo, pois:

É a sua intervenção que faz entrar a obra na continuidade de um horizonte dinâmico de experiência, na qual se opera a permanente passagem de uma recepção simples a um componente crítico, de uma recepção passiva a uma recepção ativa, e das normas estéticas reconhecidas a uma produção nova.

Assim, após a realização da roda de conversa, os alunos responderam a um breve questionário, tendo como base as discussões realizadas, sistematizando-se seus posicionamentos diante das leituras propostas. A professora-pesquisadora optou pela aplicação do questionário, pois nem todos os alunos expuseram suas opiniões na dinâmica realizada durante a roda de conversa.

FIGURA 14 – QUESTIONÁRIO DE REFLEXÃO SOBRE AS OBRAS LIDAS






DEPOIS DA RODA DE CONVERSA SOBRE OS CONTOS DE FADAS LIDOS RESPONDA:

1. TÍTULO DA OBRA: BRANCA DE NEVE

2. AUTOR DA OBRA: IRMÃOS GRIMM

3. O QUE VOCÊ ACHOU DESSA HISTÓRIA? A DOREI

DETESTEI NÃO GOSTEI MAIS OU MENOS GOSTEI ADOREI


4. JUSTIFIQUE A RESPOSTA ANTERIOR:
PORQUE TEM A CASA DOS SETE ANOS

5. QUAL É O PERSONAGEM QUE VOCÊ MAIS GOSTOU? POR QUÊ?
OS SETE ANOS SÃO ENGRAÇADOS

6. E QUAL O PERSONAGEM QUE MENOS GOSTOU? POR QUÊ?
SANGADO PORQUE É BRAVO

7. QUAL PARTE VOCÊ MAIS GOSTOU? ESCREVA E DESENHE ABAIXO:

QUANDO ELA ENTRA NA CASA DOS ANOS



FONTE: Fotocópia da atividade realizada pelo aluno KCD (09/10/2017).

LEGENDA: 1) *Branca de Neve*. 2) Irmãos Grimm. 3) Adorei. 4) Porque tem a casa dos sete anos. 5) Os sete anos. São engraçados. 6) Zangado, porque é bravo. 7) Quando ela entra na casa dos anos.

Diante das contribuições e produções dos alunos, pode-se perceber a necessidade de iniciar a construção de experiências leitoras pelas preferências dos leitores, pois conforme Rosenblatt (2002, p. 84, tradução nossa), "Quando as imagens e ideias apresentadas na obra não têm relevância para as experiências

passadas do leitor, ou para suas necessidades emocionais, há apenas uma resposta vaga, fraca ou negativa." A autora aponta que, na maioria das vezes, o trabalho em sala de aula com literatura é dividido em dois momentos distintos, um em que o professor transmite aos alunos conhecimentos literários que são julgados como necessários; e outro em que o aluno faz a leitura de uma obra. Porém, dificilmente é feita a correlação entre as duas situações. Vislumbra-se, assim, por meio do Método Recepcional, um caminho para superar tal fragmentação.

Na aula seguinte, uma nova obra foi explorada, correspondendo à terceira etapa do Método Recepcional: a ruptura do horizonte de expectativas. A obra escolhida foi o conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti. A professora-pesquisadora informou aos alunos que por uma grata coincidência, a autora estaria presente em um evento promovido pela Biblioteca Pública do Paraná (BPP), participando do projeto "Um escritor na Biblioteca"¹², que ocorreria no dia seguinte à aula (10/10/2017). Então, declarou que faria o possível para entrar em contato com a autora e relatar o trabalho que seria desenvolvido com a turma. Com isso, após o término do questionário, os alunos foram convidados a gravar um breve vídeo mandando um beijo para Marina Colasanti. Todos ficaram entusiasmados com a possibilidade de terem seu recado visto pela autora de um livro que leriam, o que motivou, ainda mais, a professora-pesquisadora a cumprir com tal missão.

O evento ocorreu na data de 10/10/2017, no auditório da BBP, com início marcado para as 19h. Inicialmente, houve uma conversa com a autora, mediada pelo escritor paranaense Miguel Sanches Neto. Entre os vários apontamentos realizados, destaca-se o carinho com que a autora trata o gênero literário conto de fadas, o qual defende fervorosamente. O mediador provocou a autora ao questioná-la se teria a percepção de que os contos de fadas são menos valorizados do que outros tipos de conto, o que atinge a produção de quem o faz. A partir disso, Marina Colasanti manifesta o quão preciosos os contos de fadas são para ela:

Uma vez o Affonso [Romano de Sant'Anna] me disse: "Para de dizer que você escreve contos de fadas. Diz que são contos fantásticos!". Aí falei: "Não! É uma traição ao gênero, que é preciosíssimo, indispensável e milenar". O conto de fadas é irmão da poesia — não em relação à forma, no

¹² Segundo o *site* da BPP, o projeto "Um Escritor na Biblioteca" ocorre mensalmente, oferecendo ao público um encontro com autores da literatura brasileira contemporânea. O bate-papo é conduzido por um mediador que estimula os escritores a relatarem sobre seu processo criativo, sua produção, enfim, sobre sua trajetória no geral.

sentido de que a transmissão foi feita oralmente, mas da densidade de conteúdo. Mas é claro que esse rótulo me relega ao chiqueirinho da literatura infantil, como coisa depreciativa. Mas sei que sem esse tipo de texto não teria literatura adulta, porque ninguém leria. E como seria um escritor adulto se ele não tivesse lido quando criança ou jovem? Mas os adultos não acham isso. Outro dia, numa dessas feiras, alguém perguntou: "Por que a nossa literatura, que é tão rica, tão abundante, com tantas personagens maravilhosas, ainda não ganhou um Nobel?". E eu falei: "Porque ainda não é tão rica, não é tão grande, não é tão abundante e não tem tantas figuras maravilhosas". Dito isso, a literatura infantil já ganhou três prêmios Andersen, mas isso ninguém considera que seja grande, maravilhoso e abundante.

(TRANSCRIÇÃO DA FALA - REGISTRO PESSOAL DA PROFESSORA-PESQUISADORA, 10/10/2017).

A autora toca nessa importante questão impelindo aos contos de fadas o valor que possuem como obras que compõem a formação de um jovem leitor, pois são parte da herança cultural milenar, advindos da tradição oral e eternizados pela língua escrita. Quando o aluno se encontra inebriado por um conto de fadas, descobre novas formas de superar os desafios que lhe serão impostos ao longo de sua vida, pois projeta-se na história, satisfazendo-se quando a vitória é conquistada pelo protagonista. Assim, multiplicam-se as experiências do mundo do leitor, que ao assumir a ficção, promovida na história, em seu universo imaginário, abre-se a um jogo que envolve medos, decepções, prazer e autorrealização, "vivenciados" durante o ato da leitura.

O tema contos de fadas foi recorrente ao longo dos relatos da autora, que tratou também de temas variados instigados pelo mediador. Ao final do bate-papo, a organização do evento liberou espaço para que o público fizesse perguntas e, com isso, como a professora-pesquisadora não sabia se teria a oportunidade de conversar pessoalmente com a autora, enviou-lhe um recado, informando sobre o trabalho que seria desenvolvido com a turma a partir do conto *A moça tecelã*, e a questionou sobre a motivação para a escrita do texto. Marina Colasanti respondeu com muita delicadeza:

Primeiro, o recado é que eles aproveitem bem essa professora, que está estendendo uma ponte preciosa entre eles e a leitura. Não é porque ela está trabalhando com meus contos de fada, é porque meus contos de fada são contos de interpretação plural, de linguagem rebuscada; e ela está trabalhando com literatura, está permitindo que eles façam essa travessia do jovem leitor, do pequeno leitor para se transformar em grande leitor. Que eles aproveitem bem essa professora.

(TRANSCRIÇÃO DA FALA - REGISTRO PESSOAL DA PROFESSORA-PESQUISADORA, 10/10/2017).

A professora-pesquisadora ficou muito emocionada com tamanha gentileza e palavras tão calorosas. A autora reforçou a importância do trabalho com os contos de fadas, pois, segundo ela, essa proposta representa uma ponte entre os alunos e a leitura. Além disso, desmistifica também a ideia de que a literatura infantil seja simplista, pois possui suas especificidades, mas não perde o rigor do trabalho com a linguagem. Visto isso, mostra-se necessário se redimensionar o trabalho com a literatura nas escolas, extinguindo-se o esvaziamento estético de textos literários lidos sem objetivo e planejamento, assim como aulas voltadas para o ensino moralizante e utilitarista. Dessa forma, o professor conduziria seus alunos para o uso das práticas de leitura literária vividas no contexto social, dando subsídios para que encontrem o sentido nos textos lidos, os conquistando para além da leitura em sala de aula para serem leitores ao longo da vida – um leitor que, ao sair da escola, seja capaz de encontrar os próprios caminhos ao ler um texto literário, dentre a pluralidade de leituras possíveis.

Sobre a questão da motivação da escrita do conto *A moça tecelã*, a autora respondeu:

Eu devo dizer que nunca utilizo os contos de fada para fazer proselitismo, política, nada disso. Quando eu quero veicular ideias feministas, ou políticas ou críticas, eu uso a crônica ou uso o ensaio, até a poesia, mas os contos de fada pertencem ao inconsciente. É claro que eu tenho um inconsciente feminino orgulhoso, eu acho que ser mulher é um privilégio e isso é transmitido ao que eu escrevo. Mas, o único conto proposital é "Com sua voz de mulher", que eu quis dizer que os contos de fada são um presente dos deuses, porque estão ligados ao mundo mítico e são transmitidos por boca de mulher. Esse é o único conto que eu fiz com recado, porque era uma questão teórica. O resto é sempre fruto do inconsciente, eu convoco o inconsciente e ele generoso, me conta coisas e eu vou atrás.
(TRANSCRIÇÃO DA FALA - REGISTRO PESSOAL DA PROFESSORA-PESQUISADORA, 10/10/2017).

Nesse momento, a autora descreve um pouco do seu processo criativo, o qual ocorre pelo que é, sendo reflexo do lugar de onde ela fala, como mulher segura de seu papel na sociedade, reforçando que não há neutralidade total na escrita dos textos, pois seu espírito curioso e incansável está vivo em sua obra. Marina Colasanti enfatizou que gosta "de poder fazer as coisas, [de] saber que eu sei fazer as coisas"; essa artesanaria assumida como estilo de vida faz parte de sua obra, tendo a palavra como matéria-prima.

Por fim, ao final do evento, a autora colocou-se à disposição para o atendimento ao público, o que tornou possível o relato breve do trabalho a ser desenvolvido com os alunos, bem como exibir o recado enviado pela turma. Marina Colasanti demonstrou-se extremamente solícita e gentil, gravando, assim, um vídeo de resposta ao 3º ano, com o seguinte recado: "Um beijo, muito especial, para os alunos da professora Daiana, da escola (cita o nome da escola). Muito carinho, muito carinho!".

A **sétima aula (19/10/2017)**¹³ foi reservada para efetivação da terceira etapa do método, a **ruptura do horizonte de expectativas**. A escolha da obra *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, se deu pelo fato de dar continuidade ao uso do gênero conto de fadas, entretanto, diferente dos clássicos lidos pela turma, a personagem protagonista não é apresentada por suas características físicas, mas pela sua função de tecelã. Além disso, a escrita poética da autora, bem como a surpresa de um final inesperado, tem potencial para desestabilizar o leitor.

O objetivo da aula era apresentar a obra de Marina Colasanti, provocando novas perspectivas sobre o gênero conto. A professora-pesquisadora conseguiu emprestar um tear manual, o qual ficou exposto em um espaço na sala. Logo, a introdução da aula ocorreu despertando a curiosidade da turma diante daquele objeto estranho.

Os alunos lançaram várias hipóteses, naturalmente, antes mesmo da professora-pesquisadora instigá-los. Foi utilizado como recurso um aparelho de projeção de *slides* para a condução da aula. Assim, a introdução da nova obra ocorreu a partir da projeção de fotos de diferentes teares, questionando a turma sobre o que seria aquele objeto.

¹³ Na data de 13/10/2017, ocorreu uma fatalidade; um dos alunos da turma do 3º ano foi atropelado e não resistiu, falecendo no mesmo dia. A professora-pesquisadora tomou conhecimento do acidente por meio de um telejornal, no dia seguinte, quando buscou mais informações para poder dar suporte emocional à família. Com isso, no domingo, 15/10/2017, dirigiu-se ao velório, se solidarizando ao momento de tristeza sofrido, principalmente, pelos familiares. Outros profissionais da escola também estavam presentes, todos muito comovidos. No dia 16/10/2017, a professora-pesquisadora disponibilizou-se para acompanhar a turma, bem como a professora regente, diante desse episódio lamentável. A professora regente estava muito fragilizada, mas preferiu conversar com a turma sozinha. Os alunos, muito sensibilizados, foram ouvidos e consolados. Dias depois, a professora-pesquisadora consultou-os sobre a continuação da pesquisa, os quais a aceitaram sem nenhuma objeção. A aula da semana foi transferida da data de 18/10/2017 para o dia seguinte. Portanto, a aula do dia 19/10/2017 foi a primeira conduzida após a tragédia. Com essa fatalidade, a pesquisa seguiu, até o final da aplicação da unidade de ensino (dezembro de 2017), com 28 alunos e a professora regente, ou seja, 29 participantes no total.

KCD: Um carrinho de compra.
 HES: Parece um banco de sentar.
 EVJ: Eu acho que é uma roca.
 IWR: Igual aquela que a *Bela Adormecida* espetou o dedo?
 JPV: É de um conto de fadas?
 GFS: Parece uma máquina de costurar.
 NVN: Uma mesa?
 JPV: É uma máquina que faz roupa.
 PHS: É uma máquina de tecer.
 FIS: Ah, nos *Dez Mandamentos* eles também usavam isso.
 (REGISTRO DE DIÁRIO DO CAMPO, 19/10/2017).

FIGURA 15 – EXPLORAÇÃO DO TEAR



FONTE: Acervo pessoal da professora-pesquisadora (2017).

Diante das hipóteses, a professora-pesquisadora explorou o tear, exibindo vídeos de um tear em funcionamento, expondo imagens de tecelões, provocando a turma a refletir sobre essa profissão, para, então, chegar na capa da obra. Segundo Aguiar e Bordini, é tarefa do professor sustentar seu trabalho em objetivos mais ambiciosos, aguçando em seus alunos (1993, p. 25) "[...] a curiosidade para textos que representam a realidade de forma cada vez mais abrangente e profunda." Com isso, os alunos foram instigados a lançar novas hipóteses, dessa vez sobre as informações e ilustrações da capa e depois sobre o que achavam que iria acontecer na história.

JPV: Eu acho que o sonho dela era tecer, igual a mãe dela.
 PHS: Eu acho que ela queria ser tecelã, mas alguém da família dela não deixava.

FIS: Eu acho que ela queria ver sempre uma cachoeira, daí quando ela foi tecer, ela fez em um desses (apontando para o tapete na ilustração da capa) e deixou como a cortina dela.
 GFS: Eu acho que ela vai tecer muito bem, porque é bonito o desenho. (referindo-se à capa)
 KRAM: Eu acho que ela vai ser feliz, porque vai ajudar as pessoas.
 Professora-pesquisadora: Como?
 KRAM: Com o trabalho dela, tecendo.
 LWL: Ôh, *pro*! Na capa parece a *Bela Adormecida*, ela usa vestido amarelo.
 Professora-pesquisadora: Será?
 FIS: Ela pode ser, também, a *Branca de Neve*.
 Professora-pesquisadora: O que te fez lembrar a *Branca de Neve*?
 FIS: Ela *tá* igualzinha a Branca de Neve, pelo vestido, pra mim ela é parecida com ela.
 (REGISTRO DE DIÁRIO DO CAMPO, 19/10/2017).

Em seguida, a professora-pesquisadora trouxe informações sobre a autora, relatando, brevemente, sua trajetória, bem como contando aos alunos como foi o evento em que ela estava presente. Além disso, uma foto da autora foi colocada no mural de autores construído nas aulas passadas; a professora-pesquisadora também organizou um espaço com as obras de Marina Colasanti que faziam parte do acervo da biblioteca da escola, o qual, desde o início da aula, havia sido alvo de curiosidade – inclusive, muitos alunos já estavam com títulos em mãos, fazendo leituras durante a aula.

Um dos momentos mais marcantes da aula foi a exibição do vídeo com o recado que a autora mandou para a turma. A professora-pesquisadora, primeiramente, exibiu o vídeo que fez com a turma e, então, passou a resposta enviada pela autora. Com isso, percebeu-se que alunos estavam empolgados:

HES: É a professora Dai!
 NCS: Nossa, nossa, nossa!
 VIRC: Que massa!
 IWR: Demais!
 HES: Ai, meu Deus! Já *tô* ficando nervosa com isso tudo!
 (REGISTRO DE DIÁRIO DO CAMPO, 19/10/2017).

Durante a exibição, havia alunos apoiados nas carteiras, quase de pé em cima das cadeiras, tanto que foi preciso pedir que se sentassem para que os demais alunos pudessem visualizar o vídeo. Os alunos pediram para que a professora-pesquisadora exibisse mais de uma vez o recado e ao final declararam:

HES: Ah, porque você não me levou? Eu queria ter ido!
 JPV: Você devia ter levado *nós* no passeio da Marina Colasanti.
 HES: Eu quero ler tudo dela!

EVJ: Eu achei a Marina Colasanti bonita!
(REGISTRO DE DIÁRIO DO CAMPO, 19/10/2017).

O estabelecimento dessa relação com Marina Colasanti, mesmo que virtual, motivou os alunos à leitura, pois demonstraram-se enaltecidos tendo a mensagem respondida pela autora do conto que leriam. A sensibilização ficou visível durante o momento da leitura; os alunos mostravam para a professora-pesquisadora em que ponto da história estavam, tiravam dúvidas sobre o vocabulário, buscavam descobrir se suas hipóteses seriam comprovadas. Também, compartilhavam com a professora-pesquisadora o que descobriam no texto:

CAV: Ôh, *pro*! Ela tava com fome, foi e pegou um peixe!
Professora-pesquisadora: Ela pegou um peixe? Tem certeza?
CAV: Ah, ela fez um peixe.
Professora-pesquisadora: Viu, só?!
CAV: O tear fazia tudo o que ela queria.
GFS: Ôh, *pro*! Ela tava fazendo o Sol!
CAV: E ela faz o tapete da noite, também.
(REGISTRO DE DIÁRIO DO CAMPO, 19/10/2017).

Além disso, quando leram sobre o movimento que a moça fazia com o tear, vinham até o objeto que estava exposto em sala e questionavam à professora-pesquisadora como seria tal movimento. Em sua maioria, como citado anteriormente, a turma realizava a leitura em voz alta e alguns alunos sentiam-se incomodados com isso, pedindo para que os colegas lessem mais baixo. Algumas duplas compartilharam a leitura, em que um colega lia e o outro acompanhava com o texto.

Ao final da aula, revisitaram-se as hipóteses levantadas pela turma. Ao questioná-los sobre a hipótese lançada sobre a semelhança da ilustração da capa com as princesas dos contos clássicos, é exposto:

JPV: Ela é ao contrário da *Bela Adormecida*, em vez dela dormir, ela fica acordada.
Professora-pesquisadora: E o que ela faz?
JPV: Ela fica tecendo.
Professora-pesquisadora: E o que ela tece?
JPV: Um tapete, eu acho.
Professora-pesquisadora: E esse tapete, é qualquer tapete?
JPV: É um tapete especial.
Professora-pesquisadora: Por quê?
PHSP: Porque quando ela *tá* com fome ela faz um peixe com escamas e fala que o peixe *tá* na mesa.
JPV: Era mágico!
(REGISTRO DE DIÁRIO DO CAMPO, 19/10/2017).

Em relação às demais questões, quando provocados sobre a hipótese lançada de que a moça gostaria de tecer como a mãe, os alunos apontam que ela fala de filhos no conto, mas não de sua mãe. Depois, sobre a suposição de que alguém da família da protagonista não a deixaria tecer, os comentários foram:

Professora-pesquisadora: Alguém proíbe a moça tecelã de tecer?
 Aconteceu isso?
 Turma: Não.
 Professora-pesquisadora: Quem mais faz parte dessa história?
 KCD: O marido.
 Professora-pesquisadora: E o marido proíbe a moça de tecer?
 CAD: Não, ele deixa.
 FIS: Ele manda.
 Professora-pesquisadora: O que ele manda ela tecer?
 FIS: Ele queria chão dourado.
 Professora-pesquisadora: Onde?
 KVSS: Num palácio.
 Professora-pesquisadora: E o que acontece no final?
 KVSS: Ele desaparece.
 Professora-pesquisadora: Quem desaparece?
 KVSS: O marido dela.
 Professora-pesquisadora: E porque o marido dela desaparece?
 FIS: Por ser muito mau.
 Professora-pesquisadora: Mas o que acontece com ele?
 JPV: Ele é descosturado.
 Professora-pesquisadora: E o que mais ela desteceu?
 PHSP: Tudo o que ele pediu pra ela fazer.
 (REGISTRO DE DIÁRIO DO CAMPO, 19/10/2017).

Nessa etapa, o método aguça o espírito crítico dos alunos, pois inicia-se um caminho por leituras mais desafiadoras, que possui certo distanciamento sobre o horizonte leitor. As diferentes experiências do aluno serão decisivas nas leituras que fará, interferindo na forma que interpretará o texto lido. Assim, os aspectos sociais, econômicos, religiosos, códigos morais e éticos, bem como as relações familiares em que o leitor está imerso são base para a diversidade de recepção de uma obra. Conforme Aguiar e Bordini (1993, p. 18),

Para que se assegure a continuidade do comportamento positivo em relação ao livro, é preciso que o hábito não seja apenas como um padrão rotineiro de resposta, automaticamente provocado e realizado. A busca frequente da literatura precisa surgir de uma atitude consciente, da disposição de enfrentar o desafio que o texto oferece como nova alternativa existencial.

A partir das hipóteses, a professora-pesquisadora buscou perceber se a turma havia compreendido o conto, fazendo questões sobre o enredo da história. Com isso, a aula foi finalizada e com ela a terceira etapa do método. **A oitava aula**

(20/10/2017) ocorreu no dia seguinte, para que a leitura do conto não fosse esquecida, pois a etapa de **questionamento do horizonte de expectativas** requer reconsiderar as leituras feitas até o momento para que os alunos relembrem os conhecimentos e estratégias utilizadas, reavaliando suas preferências. Segundo Aguiar e Bordini (1993, p. 90), é efetuada uma "[...] análise comparativa das experiências de leitura", a partir de discussões participativas, que implicam na retomada constante dos textos literários explorados nas etapas anteriores. Visto isso, o propósito da aula era provocar a reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre a obra *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, e os contos de fadas clássicos lidos.

As carteiras da sala foram organizadas em um semicírculo para que todos pudessem ter uma visão geral da sala, pois a primeira proposta era a contação da história lida pelos alunos na aula anterior. A professora-pesquisadora buscou narrar a história sem alterar a linguagem poética tramada por Marina Colasanti, para preservar a literariedade do texto. Para tanto, fez uso de alguns objetos como novelos de lã e carretéis, para ilustrar os personagens, bem como de diversos tipos de lenços, para construir o cenário da história. Durante a contação, confirma-se a assertiva de Amarilha (2004) quando aponta que uma história, lida ou contada, desempenha função catalisadora, visto que os alunos se envolveram com o momento, dialogando com olhares e expressões; assim, demonstraram-se abertos para a experiência, acolhendo-a como ato solidário.

Como nas etapas passadas, organizou-se o espaço com livros da autora disponíveis na biblioteca. Vale ressaltar que os alunos, já na entrada, escolheram e levaram para as carteiras os que lhe chamaram atenção; esta era uma ação constante, que ocorria durante toda a aula, sendo possível observar o compartilhar de opiniões e recomendações entre eles. Um fato curioso foi a atitude de um dos alunos que, logo após a professora-pesquisadora explicar que seria contada a história lida por eles no dia anterior, da qual buscou-se não alterar a linguagem da obra, imediatamente pegou o exemplar do livro e acompanhou todas as falas da professora-pesquisadora comparando com o texto em mãos.

Antes de iniciar a contação, o aluno JPV pegou o livro *A moça tecelã* e o folheou, procurando novas informações:

JPV: Esse livro aqui no final tem a foto da Marina Colasanti, né?

Professora-pesquisadora: Tem sim!

Antes de iniciar a contação o aluno JPV sussurrou para a professora-pesquisadora: Eu vou ler junto com você, só que na mente, *tá bom?* - Ao ver a professora-pesquisadora se preparando, alguns alunos se manifestaram:

JPV: Eba!

NSL: Que fofo, *pro!*

JPV: A professora de contar história.

NSL: Ai, que legal!

Ao final da contação, a turma estava batendo palmas, quando o aluno JPV falou: Ôh, *pro!* Você errou algumas. Você falou diferente do que *tá* aqui. Então, a aluna NSL comentou: Mas, foi legal! E o aluno JPV com tom de consolo disse: É, mas foi legal!

(REGISTRO DE DIÁRIO DO CAMPO, 20/10/2017).

A prática despertou o interesse do aluno, que acompanhava não apenas a contação, mas também o texto do livro. Era visível a expressão negativa do ouvinte atento quando a professora-pesquisadora não era fiel ao texto. A construção de um ambiente de trocas é fundamental para que o aluno se sinta à vontade de compartilhar opiniões; um ponto relevante foi o tom de repreensão que o aluno expressou ao término da proposta, o que demonstra a construção de um vínculo de confiança com a turma, objetivo almejado pela professora-pesquisadora.

Aguiar e Bordini (1993) acusam a necessidade de um método que esteja em harmonia com a concepção de aluno-leitor que o professor procura nutrir. Para tanto, uma proposta metodológica é um suporte necessário para a prática escolar, a qual acolha a diversidade de ideologias, compreenda a não existência de verdades absolutas e assuma a sociedade como sistema mutável. Por isso, não há um método de trabalho único, o que depende do leitor que se quer formar; para tanto, ao visar um leitor crítico, capaz de assumir-se como sujeito, o Método Recepional é uma opção, uma vez que a concepção de educação que o envolve "[...] está ligada à noção de transformação sócio-cultural, que só se viabiliza através de um ensino eminentemente voltado para a realidade do aluno e que deseja alcançar, como dividendo final, uma postura crítica ante o mundo e a práxis social." (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 43).

A atividade seguinte era a construção de um quadro comparativo entre os contos de fadas clássicos trabalhados e o conto de fadas contemporâneo, *A moça tece/ã*. Antes de iniciar a atividade, a turma foi provocada a expor as opiniões sobre a história. Dentre as contribuições, evidenciam-se as seguintes:

Professora-pesquisadora: O que vocês sentiram quando leram a história ontem e ao ouvir a história agora? O que vocês sentiram ao ouvir a história?

LGB: Eu achei legal ouvir a história e ler a história.

KRAM: Eu gostei da parte que ela fica feliz, que o homem não fica mais obrigando ela a fazer...as coisas.

CAV: Eu gostei mais da parte que ela descosturou o marido e tudo o que ele pediu.

Professora-pesquisadora: Porque você gostou mais dessa parte?

CAV: Porque eu gostei, ele *tava* mandando toda hora nela.

PHSP: Eu gostei porque quando eu li era um pouco diferente, daí, agora que você contou eu fui descobrindo outras partes.

Professora-pesquisadora: Isso! Quando a gente escuta é diferente de quando a gente lê. Então, assim, quando a gente lê, a gente *tá* lendo sozinho, quando a gente escuta a gente percebe outras coisas.

JPV: Eu gostei da parte que ela era feliz com o tear dela, sem o marido.

(REGISTRO DE DIÁRIO DO CAMPO, 20/10/2017).

São momentos imprescindíveis que a escola, como agência de promoção da leitura, precisa proporcionar. O momento de reflexão coletiva oportuniza o desenvolvimento da criticidade no aluno, visto que, ao estabelecer um diálogo entre a turma, são compartilhadas novas perspectivas, contrapõem-se diferentes pontos de vista e questiona-se sobre a validade das interpretações construídas, um processo contínuo que visa a transformação do horizonte de expectativas, a partir de leituras cada vez mais exigentes.

Conforme Rosenblatt (2002), o papel do professor é o de conduzir o intercâmbio entre os alunos, promovendo espaço para todos exporem suas ideias, bem como explicitar as diferentes opiniões e ajudar a esclarecê-las ou a desenvolvê-las. É interessante que o professor proporcione, assim, por meio das discussões em grupos, interpretações alternativas que possibilitem ao leitor perceber além da projeção pessoal que fez sobre a obra, algo que a troca de sentidos encontrados na leitura podem ajudá-lo a descobrir, ocorrendo-se a ampliação das experiências literárias.

Os momentos de diálogo foram frequentes nas aulas; nesse sentido, destacam-se algumas reflexões compartilhadas pelos alunos sobre o conto lido, as quais foram base para construção do quadro comparativo:

Professora-pesquisadora: Qual foi a situação de crise dela?

PHSP: Ela se sentiu sozinha.

Professora-pesquisadora: Lembram dos elementos dos contos de fada?

GFS: *Pro*, eu não falei ainda! Eu gostei da parte que ela descosturou o marido, por que ele é muito mal.

JPV: Faltava ela colocar um toque de respeito nele.

Professora-pesquisadora: Você acha que na hora em que ela teceu ele, faltou um pouquinho de respeito ali?

JPV: *Pra* ele não ser pidão. - A pesquisadora e a turma riram.

PHSP: Ele que virou o antagonista da história!

Professora-pesquisadora: Boa observação! Ele virou, por que no começo ele parecia mau? - Alguns alunos responderam que não.

JPV: A viagem dela é o castelo, *pro*!

Professora-pesquisadora: Isso, a viagem foi ela ter que sair da pequena casa dela e depois construir uma casa melhor e depois construir um palácio.

KRAM: A mediação é ela mesma.

Professora-pesquisadora: Teve alguém que veio ajudar?

PHSP: A lã que ajudou, ela que descosturou...

JPV: É o tear.

PHSP: Pior que é verdade!

Professora-pesquisadora: Mas qual é o papel do tear nessa história?

CAV: É um tear mágico.

Professora-pesquisadora: É, ele não é um tear qualquer. Por quê? Tudo o que ela tecia lá no tear virava o quê?

Alunos: Realidade.

KRAM: Se ela não tivesse construído o castelo e as coisas, ela não *taria* triste.

Professora-pesquisadora: Mas ela imaginava que iria se tornar triste?

JPV: Ela se sentia sozinha, mas só que ela era feliz.

Professora-pesquisadora: Ah, então ela quis ficar ainda mais feliz? Mas, o que aconteceu?

PHSP: Daí ele virou o antagonista.

Professora-pesquisadora: Por quê?

PHSP: Porque ele descobriu que o tear era mágico.

JPV: Ele começou a pedir as coisas, sem parar.

HES: Ele é um pidão.

KCD: E ela enlouqueceu.

HES: Ele pediu até casa melhor! - A aluna demonstrava-se indignada.

Professora-pesquisadora: Ele queria o quê?

NCS: Grana.

HES: É, por que ele não pediu *dindim*?

Professora-pesquisadora: Ele queria ficar mais poderoso.

PHSP: É, ele não *tava* satisfeito com o que ele já tinha.

(REGISTRO DE DIÁRIO DO CAMPO, 20/10/2017).

De acordo com Aguiar e Bordini (1993), explorar a dimensão crítica, estimular o questionamento dos padrões estabelecidos socialmente e a reelaboração dos valores são metas para o ensino de literatura. Com isso, é necessário promover práticas que motivem a participação do aluno, expondo opiniões, argumentando e se posicionando frente à obra. Conforme Rosenblatt (2002, p. 85, tradução nossa):

Os alunos sentam-se, sem participar, e observam o instrutor ou o professor reagirem às obras de arte. Embora o aluno possa desenvolver algum discernimento pela apreciação do gosto do professor, isso tende a esconder a necessidade de o próprio aluno desenvolver um senso pessoal de literatura.

Tal atitude em sala contribui para que o aluno sinta-se inseguro diante da obra, não sendo capaz de se expressar sem o direcionamento do trabalho. Segundo a autora, há uma prática de imposição de "leituras fechadas" em escolas e universidades, o que impede a formulação de respostas, pois os alunos não sabem

o que pensar dos textos e dos autores, e tornam-se dependentes na leitura do professor, prejudicando-se a busca de sentido da obra.

Com isso, é essencial que o professor valorize as experiências literárias do aluno, não impondo um conjunto de noções preconcebidas sobre a maneira correta de reagir a uma determinada obra. Segundo Aguiar e Bordini (1993), o texto apresenta uma riqueza polissêmica que dá liberdade ao leitor, pois, mesmo possuindo uma estrutura composta por uma coerência interna (mas que não é determinada e uniforme), possui descontinuidades que exigem do leitor participação ativa na construção desses vazios, o que o faz rever e reavaliar sua visão sobre a realidade. No entanto, também é papel do professor indicar as pistas deixadas pelo autor para que o aluno apoie-se nelas, a fim de construir os significados dos espaços em aberto do texto literário.

A fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações. À medida que o sujeito lê uma obra literária, vai constituindo imagens que se interligam e se completam - e também se modificam - apoiado nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais e volitivos, que sua experiência vital determinou. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 16-17).

A turma explorou vários pontos que destoam dos contos de fadas clássicos, dentre eles, o perfil da protagonista, em que um aluno pontua que as características físicas não são expostas, mas o que foi mais evidente no texto é a sua função; segundo CAV, era "só costurar...". No entanto, a turma identifica a protagonista como bondosa e, quando questionados sobre o motivo que haviam chegado a essa conclusão, foi exposto:

HES: Ela era tranquila, *pro*.

JPV: Ela gostava do que ela tinha e o que ela tinha *tava* bom.

PHSP: Ela era satisfeita com tudo o que ela tinha.

FIS: Eu acho que a moça tecelã resolveu usar a astúcia.

Professora-pesquisadora: O que é astúcia pra você?

FIS: Esperteza.

Professora-pesquisadora: Então, quem é o mediador da história?

VIRC: É a esperteza, a astúcia dela.

Professora-pesquisadora: A moça tecelã e a sua astúcia? Todos concordam?

Turma: Sim.

Professora-pesquisadora: Qual foi a conquista da moça tecelã?

JPV: Ficar com sua casa de volta, voltar a sua felicidade antiga.

(REGISTRO DE DIÁRIO DO CAMPO, 20/10/2017).

As contribuições dos alunos demonstram que assumiram o papel ativo do leitor em um texto, pois fazem conexões, dialogam com as possibilidades e encontram sentidos, compartilhando suas interpretações. A comunicação entre texto e leitor ocorre, pois os efeitos provocados pela obra reverberam no horizonte do leitor, provocando a sua atualização. Para Iser, esse processo denomina-se concretização, como exposto por Aguiar e Bordini (1993, p. 82):

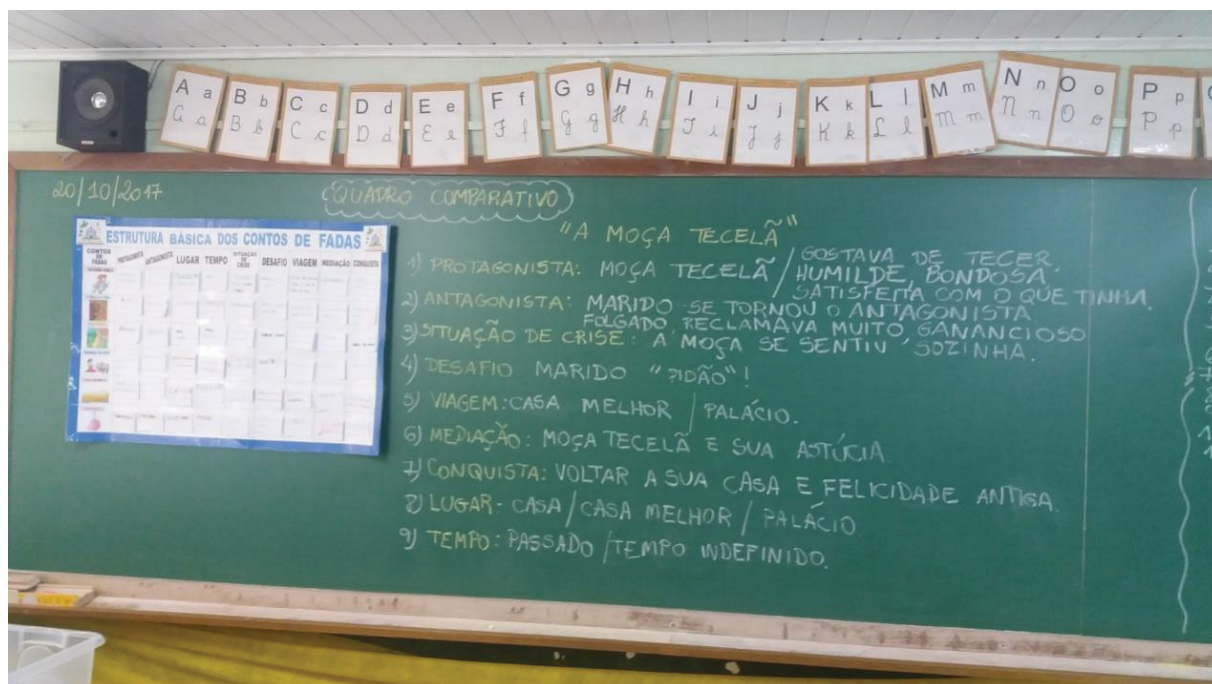
[...] o processo de concretização como interação do leitor com o texto, em que este atua como pauta e tudo o que não diz ou silencia cria vazios que forçam aquele a interferir criadoramente no texto, a dialogar com ele, de igual para igual, num ato de comunicação legítimo.

Além disso, Rosenblatt (2002) enaltece o esforço coletivo para alcançar o sentido da obra. Segundo a autora, trabalhos em grupo resultam em maior consciência sobre a obra, pois as diferentes perspectivas compartilhadas favorecem a percepção dos componentes da obra para se obter uma resposta mais plena e adequada sobre a leitura, bem como informações extratextuais devem vir a serem dadas para contribuir com a experiência do leitor com o texto literário, enriquecendo a transação entre a obra e o leitor. "Portanto, uma compreensão completa da literatura sempre requer tanto a consciência do leitor de seu próprio 'ângulo de refração' quanto qualquer informação que possa lançar luz sobre as suposições implícitas do autor." (ROSENBLATT, 2002, p. 138, tradução nossa).

Assim, foi construído um quadro comparativo na lousa, tendo como contraponto o cartaz realizado nas aulas anteriores sobre a estrutura dos contos clássicos, diante da leitura e das reflexões sobre o conto de Marina Colasanti. A atividade ocorreu, simultaneamente, com o diálogo estabelecido, com o propósito dos alunos perceberem que os elementos que haviam sido trabalhados nos contos clássicos também estavam presentes no conto contemporâneo.

Além disso, buscou-se que compreendessem as diferenças que a história possuía. Com isso, os alunos perceberam a moça tecelã como protagonista com características diferenciadas das princesas dos contos de fadas clássicos, bem como a personagem do marido, que vem a se tornar um antagonista, fato que não ocorre nas histórias anteriores, o que desestabilizou o grupo e permitiu valiosas reflexões.

FIGURA 16 – QUADRO COMPARATIVO ENTRE OS CONTOS TRABALHADOS



FONTE: Acervo pessoal da professora-pesquisadora (2017).

LEGENDA: 1) Protagonista: Moça Tecelã. Gostava de tecer, era humilde, bondosa e satisfeita com o que tinha. 2) Antagonista: Marido se tornou o antagonista. Era folgado, reclamava muito e ganancioso. 3) Situação de crise: A moça se sentiu sozinha. 4) Desafio: Marido "pidão". 5) Viagem: Casa melhor e palácio. 6) Mediação: Moça tecelã e sua astúcia. 7) Conquista: Voltar a sua casa e felicidade antiga. 8) Lugar: Casa, casa melhor e palácio. 9) Tempo: Passado, tempo indefinido.

Por último, a professora-pesquisadora encaminhou uma atividade em que buscou proporcionar um momento de reflexão individual após os inúmeros debates realizados. O trabalho visou o estabelecimento de conexões possíveis entre o texto e as experiências de leitura e visões de mundo do aluno; para tanto, o conto redigitado, usado na aula anterior, foi entregue novamente. Segundo Rosenblatt (2002, p. 64, tradução nossa) "Através da literatura participamos de situações imaginárias, vemos os personagens vivenciando crises, nos exploramos e o mundo ao nosso redor."

No geral, a turma usou de experiências pessoais que permitiram construir significado ao texto lido, no entanto, houve casos em que o aluno não encontrou relações em suas vivências ou memória, demonstrando a necessidade de explorar e ampliar com mais intensidade os conhecimentos prévios da turma, os quais são a base para a articulação das informações.

FIGURA 17 – ATIVIDADE SOBRE CONEXÕES

AMADURECENDO AS IDEIAS APÓS A LEITURA

1. CONTINUE AS FRASES, EXPONDO A SUA OPINIÃO SOBRE A OBRA:

QUANDO EU LI O CONTO "A MOÇA TECELÃ", DE MARINA COLASANTI...
<p>EU SENTI <u>ALEGRE, FELIZ, CURIOSA, E COM VONTADE DE LER 200.000 VEZES</u></p>
<p>EU ME LEMBREI <u>DA BRANCA E DA BELA ADORMECIDA, EU LEMBREI DA BRANCA DE NEVE POR CAUSA DO VESTIDO E DA BELA ADORMECIDA POR CAUSA DA ROCA.</u></p>
<p>EU MUDARIA A PARTE <u>QUE ELA CONTROLA O MARIDO É A PARTE QUE ELA FAZ O PEIXE, EU MUDARIA A PARTE DO MARIDO PORQUE ELE É CHATO E MUDARIA A PARTE QUE ELA FAZ O PEIXE INVÉS DE ARROZ, FEIJÃO, MACARRÃO E CARNE.</u></p>

2. O QUE VOCÊ ACHOU DAS ATITUDES DA MOÇA TECELÃ NA HISTÓRIA?

TEVE UMAS PARTES QUE ELA FOI INTELIGENTE E UMAS QUE ELA FOI MAIS OU MENOS INTELIGENTE.

3. SE VOCÊ PUDESSE MANDAR UM RECADO PARA A MOÇA TECELÃ, O QUE VOCÊ DIRIA A ELA?

EU FALARIA PARA ELA QUE A PRÓXIMA VEZ QUE ELA FAZER OUTRO MARIDO FAÇA UM GATO, CACHORRO, PAPAGAIO E UMA TARTARUGA DAÍ ELE.

FONTE: Fotocópia da atividade realizada pela aluna KVS (20/10/2017).

LEGENDA: 1) a) Eu senti alegre, feliz, curiosa e com vontade de ler 200.000 vezes. b) Eu me lembrei da Branca e da Bela Adormecida. Eu lembrei da Branca de Neve por causa do vestido e da Bela Adormecida por causa da roca. c) Eu mudaria a parte que ela constrói o marido e a parte que ela faz o peixe. Eu mudaria a parte do marido, porque ele é chato e mudaria a parte que ela faz o peixe, por arroz, feijão, macarrão e carne. 2) Teve umas partes que ela foi inteligente e umas que ela foi mais ou menos inteligente. 3) Eu falaria pra ela que a próxima vez que ela fazer outro marido, faça antes um gato, cachorro, papagaio e uma tartaruga, daí ele.

A aula seguinte, **nona aula (26/10/2017)**, foi a última reservada para explorar a quarta etapa do método. Primeiramente, houve o reconto da história *A moça tecelã* por diferentes alunos que se voluntariaram para lembrar o conto, para então partir para atividade do jogo. A professora-pesquisadora elaborou um jogo de percurso com perguntas sobre os contos lidos, provocando-se a reflexão sobre as experiências literárias vivenciadas até o momento.

O jogo foi organizado em sala e a turma foi dividida em seis grupos, os mesmos formados nas primeiras aulas; os pinos que marcavam onde o grupo estava eram cubos com a imagem das princesas dos contos clássicos. A movimentação dos grupos no tabuleiro dependia da quantidade de casas indicadas no lado em que o dado caísse. A maioria das casas possuíam perguntas que solicitavam argumentos sobre as perspectivas das leituras realizadas, bem como reflexão sobre os elementos trabalhados que se diferem ou se assemelham nas obras.

QUADRO 5 – PERGUNTAS PARA O JOGO DE PERCURSO

1.	Quem é a personagem principal do conto <i>A moça tecelã</i> ?
2.	O que caracteriza a situação inicial de desequilíbrio no conto?
3.	Há um antagonista na história? Se sim, quem seria e quais as suas características?
4.	Qual é o nome da protagonista do conto <i>A moça tecelã</i> ?
5.	O que a personagem da mulher faz na obra? É uma função comum?
6.	Nos contos de fadas clássicos é mencionada a função das protagonistas?
7.	São descritas as características da moça tecelã ao longo do conto?
8.	Quem é o mediador da história?
9.	O que você faria no lugar da moça tecelã quando ela se depara com o problema?
10.	Na história a protagonista desfaz algumas coisas que havia tecido, você se recorda o que era? Se você pudesse "destecer" algo na sua vida o que seria?
11.	O que você achou do final do conto?
12.	Qual parte do conto você mais gostou?
13.	Você encontra alguma semelhança entre os contos clássicos e <i>A moça tecelã</i> ?

FONTE: Perguntas elaboradas pela professora-pesquisadora (2017).

Faz-se necessário ressaltar que as variações das atividades dependem do professor perceber os interesses da turma; com isso, observou-se a necessidade de propostas lúdicas, desenvolvendo-se novas formas para a construção de sentido das obras trabalhadas. Assim, há uma renovação na interação do texto com o aluno por meio do compartilhar de ideias entre a comunidade de leitores. De acordo com Aguiar e Bordini (1993, p. 28), "Alguns princípios básicos norteiam o ensino de literatura: o atendimento aos interesses do leitor, a provocação de novos interesses que lhe agucem o senso crítico e a preservação do caráter lúdico do jogo literário."

FIGURA 18 – JOGO DE TRILHA



FONTE: Acervo pessoal da professora-pesquisadora (2017).

Os alunos estavam muito agitados, pois a atividade foi realizada depois do recreio e estava muito quente; além disso, a realização na sala limitou o espaço para jogar. Mesmo assim, os alunos refletiram sobre várias questões, dentre elas, sobre as semelhanças que encontraram nos contos clássicos em relação ao conto contemporâneo de Marina Colasanti:

Professora-pesquisadora: Vocês encontram alguma semelhança entre os contos clássicos e o conto *A moça tecelã*?

CAV: Com a *Rapunzel*, por causa da torre e com a *Cinderela*, por causa do palácio.

Professora-pesquisadora: Sim, o marido tranca a moça tecelã na torre, também, né? E faz ela construir um palácio, certo!

Professora-pesquisadora: O que mais? Tem mais alguma semelhança?

PHSP: Sim, com a *Cinderela*, por que as irmãs dela pedem *pra* ela fazer as coisas pra elas.

Professora-pesquisadora: Muito bem, assim como o marido da moça tecelã.

JPV: São as irmãs pidonas.

HES: E com a *Bela Adormecida*, por causa da roca.

(REGISTRO DE DIÁRIO DO CAMPO, 26/10/2017).

Ao final da aula, quando questionados sobre qual foi a leitura mais desafiadora, os alunos elegeram o conto *A moça tecelã*. No entanto, a maioria não soube explicar o motivo; poucos alunos se justificaram mencionando ser a primeira vez que o leram, sendo assim uma leitura não familiar a eles. Contudo, houve alunos

que citaram a história como a preferida até o momento. Conforme Aguiar e Bordini (1993, p. 90), "Supõe-se, portanto, que os textos de melhor realização artística tendem a ser vistos como difíceis num primeiro momento e, devidamente decifrados, a provocar a admiração do leitor".

As próximas aulas foram dedicadas a efetuar a última etapa do Método Recepcional, a **ampliação do horizonte de expectativas**. Para tal etapa, foram reservadas seis aulas, pois o objetivo maior do método é o caráter emancipador, o qual é defendido por Aguiar e Bordini (1993, p. 85): "Assim sendo, a atividade de leitura fundada nos pressupostos teóricos da estética da recepção deve enfatizar a chamada 'obra difícil', uma vez que nela reside o poder de transformação de esquemas ideológicos passíveis de crítica".

Na data de **01/11/2017 (décima aula)**, foi organizada um caça ao tesouro, com o intuito de estimular o interesse da turma para a leitura da nova obra *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira. A atividade envolvia pistas e desafios (APÊNDICE 6, p. 220), os quais foram escondidos pela escola. Para tanto, a turma foi organizada nos seis grupos de trabalho e incumbidos da tarefa de encontrar o tesouro. A professora-pesquisadora escondeu o baú na biblioteca, o qual continha os trinta exemplares da obra e um convite (APÊNDICE 7, p. 222) elaborado a partir do texto da quarta capa do livro, para ser entregue a cada aluno, propondo a solução do mistério que move a história.

Os alunos estavam fascinados pelo desafio de encontrar o tesouro, estimulados pela ideia de decifrar os enigmas como verdadeiros detetives. A cada etapa, um dos grupos estaria à frente da procura de pistas, com isso, receberam lupas, incorporando a personagem de investigadores durante toda a atividade. A busca foi iniciada na própria sala e se deslocou pela sala dos professores, horta, sala de teatro, pátio, sala dos inspetores e, por fim, pela biblioteca.

Tal estratégia buscou motivar os alunos a se disporem a confrontar seu horizonte de expectativas com uma obra mais densa que exigiria ainda mais esforços durante a experiência leitora, visto que

[...] a tarefa de uma metodologia voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação. (AGUIAR; BORDINI, 2002, p. 40).

Ao encontrarem o baú, o mesmo foi levado para a sala pela turma, momento em que a professora-pesquisadora fez mais suspense, chamando os alunos em pequenos grupos para espiarem seu conteúdo. Muitos suspiravam e colocavam as mãos à boca, com expressão de assombro.

FIGURA 19 – DESCOBRINDO O TESOURO



FONTE: Acervo pessoal da professora-pesquisadora (2017).

A aula seguiu com a entrega dos convites, lidos pela professora-pesquisadora e acompanhados pela turma. Terminada a leitura, alguns alunos perguntavam quando receberiam os livros e a professora-pesquisadora respondeu que, primeiramente, eles teriam que aceitar o convite, a fim de envolvê-los ainda mais no jogo ficcional.

Professora-pesquisadora: O que está dizendo esse convite?

KCD: Sobre o fim!

Professora-pesquisadora: Fim do quê?

KCD: Das histórias?

Professora-pesquisadora: Como acaba a maioria dos contos de fadas que a gente leu?

Turma: E viveram felizes para sempre.

Professora-pesquisadora: E a gente sabe o que aconteceu depois dessa parte?

Turma: Não.

Professora-pesquisadora: Acaba geralmente como?

CAD: A princesa casa com o príncipe.

Professora-pesquisadora: Pois é, daí acaba a história. E a gente sabe o que aconteceu depois?

Turma: Não.

Professora-pesquisadora: E vocês querem saber?

Turma: Sim!

(REGISTRO DE DIÁRIO DO CAMPO, 01/11/2017).

Com o aceite do leitor, abre-se um universo de possibilidades com a leitura da obra. No início, ele constrói expectativas, que são consolidadas ou frustradas de acordo com o desvendar do mundo ficcional. Com isso, depende do professor aproximar esses dois horizontes, do texto/autor e do leitor, para que seja possível o diálogo e a ampliação dos mesmos. Conforme Rosenblatt (2002, p. 293, tradução nossa):

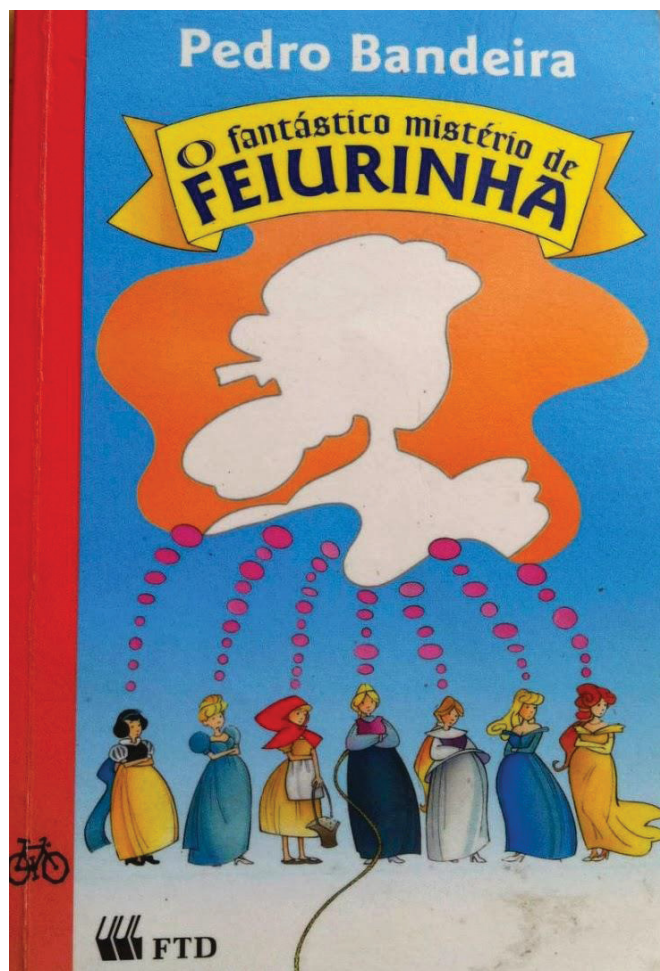
Tem sido demonstrado que a experiência literária está na síntese daquilo que o leitor já conhece e sente e deseja com o que o texto oferece: os signos verbais organizados por meio dos quais o autor tentou comunicar sensações, emoções e idéias: seu sentido de vida. [...] O objetivo será aumentar a capacidade do aluno de alcançar uma leitura total, profunda do texto e ampliar o contexto pessoal das emoções e ideias às quais serão incorporadas a essa resposta.

Diante do convite aceito, engajam-se os esforços para explorar a obra escolhida para a ampliação do horizonte do aluno. A partir disso, a professora-pesquisadora iniciou a preparação para o início da leitura. A apresentação do autor Pedro Bandeira ocorreu por um vídeo, em que ele expõe como se deu sua formação como leitor e, depois, a professora-pesquisadora explorou sua trajetória, brevemente, finalizando a exposição, colocando sua foto no mural de autores da sala. Além disso, disponibilizou as obras do autor, presentes no acervo da biblioteca, para os alunos.

Contudo, antes de iniciar a leitura da obra de ampliação, uma das histórias não havia sido apresentada aos alunos: *Rosafior e a Moura Torta*, também de Pedro Bandeira. O objetivo da professora-pesquisadora era trabalhar com todos os contos que estariam presentes na obra final; assim, além dos seis contos de fadas clássicos trabalhados, o autor havia inserido uma princesa de uma de suas obras, a qual não era conhecida pelos alunos, como relatado na etapa de atendimento do horizonte de expectativas.

Com isso, foi lançado um desafio aos alunos: ao entregar um livro para cada um, pediu-se que identificassem todas as personagens da capa. Assim, mencionaram uma a uma, até depararem-se com uma personagem de vestido branco, a quem denominaram desconhecida.

FIGURA 20 – CAPA DO LIVRO *O FANTÁSTICO MISTÉRIO DE FEIURINHA*, DE PEDRO BANDEIRA



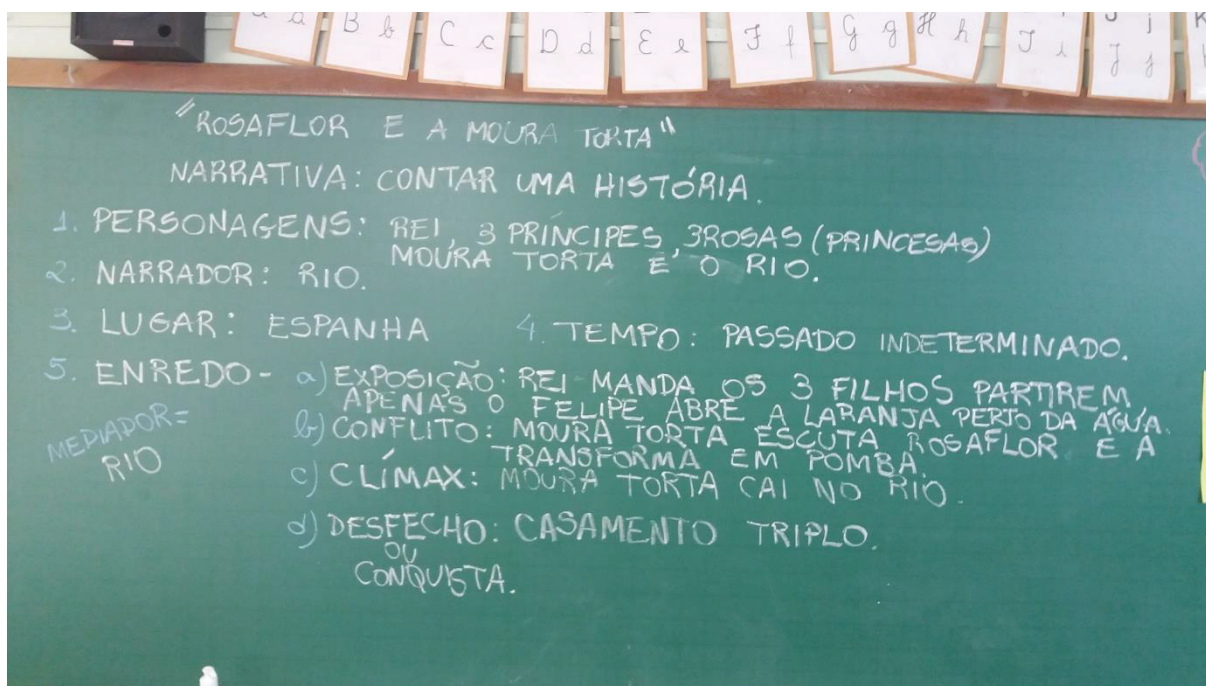
FONTE: Acervo pessoal da professora-pesquisadora (2017).

Para apresentar o conto *Rosafior e a Moura Torta* à turma, a professora-pesquisadora organizou uma nova contação de história, fazendo uso de objetos característicos de alguns personagens, tais como: a coroa do rei; o nariz de bruxa; as rosas branca, vermelha e cor-de-rosa, para representar as princesas; e um pau de chuva (instrumento musical indígena, geralmente feito com galho de Embaúba e sementes, o qual reproduz o som da chuva conforme é manuseado), para ilustrar o rio. Já os três príncipes foram representados com diferentes entonações de voz. A história imprimiu grande curiosidade e atenção da turma. Como o tempo da aula

estava se esgotando, optou-se por fazer a conversa sobre a interpretação do conto na aula seguinte.

Diante disso, a **décima primeira aula (10/11/2017)** foi iniciada com o reconto da história *Rosaflor e a Moura Torta*, realizado pelos alunos. Além disso, foram organizados no quadro os elementos principais que compõem a narrativa, seguida de uma breve interpretação da história realizada oralmente.

FIGURA 21 – QUADRO - CONTO ROSAFLORE A MOURA TORTA, DE PEDRO BANDEIRA



FONTE: Acervo pessoal da professora-pesquisadora (2017).

LEGENDA: 1) Personagens: Rei, 3 príncipes, 3 rosas (princesas), Moura Torta e o rio. 2) Narrador: Rio. 3) Lugar: Espanha. 4) Tempo: Passado indeterminado. 5) Enredo: a) Exposição: Rei manda os 3 filhos partirem e apenas o Felipe abre a laranja perto da água. b) Conflito: Moura Torta escuta Rosaflor e a transforma em uma pomba. c) Clímax: Moura Torta cai no rio. d) Desfecho ou conquista: Casamento triplo.

Mesmo sendo trabalhado em um curto espaço de tempo, a turma identificou-se com o conto, o que contagiou os alunos que não estavam presentes na aula anterior a lerem o livro. A obra, parte do acervo da biblioteca, foi alvo de conflitos, pois os alunos pressionavam os colegas a terminarem a leitura para que também pudessem realizá-la.

Dessa forma, foi dada continuidade à aula, partindo-se para a atividade principal: o início da leitura do livro *O fantástico mistério de Feiurinha*.

Primeiramente, os alunos foram provocados a construir hipóteses sobre a obra a partir dos elementos pré-textuais.

HES: A Feiurinha vai descobrir o mistério.

ACB: Eu acho que a Feiurinha vai ser sequestrada e vai ser levada por um homem. Daí ela vai ser transformada em uma menina feia e vai se chamar Feiurinha.

EVJ: Eu acho que ela era muito feia, daí eles deram o apelido dela de Feiurinha.

MEP: Eu acho que a Rosaflor tá grávida daí ganhou a Feiurinha.

KRAM: Eu acho que as princesas ordenavam ela a fazer tudo, daí ela ficava suja, daí chamaram ela de Feiurinha.

PHSP: Eu acho que a Feiurinha vai sair com a característica de cada princesa.

JPV: Eu acho que ela é sequestrada, deixam ela em uma casa, daí chega um homem e salva ela.

(REGISTRO DE DIÁRIO DO CAMPO, 10/11/2017).

As hipóteses foram registradas no quadro e foram verificadas ao final da leitura do livro, a qual foi realizada em sua totalidade em sala de aula. Outro ponto que provocou reflexão foi a construção diferenciada do índice da obra, outro desafio que a professora-pesquisadora lançou para os alunos.

Professora-pesquisadora: Esses são os nomes dos títulos. Eles são comuns?

Turma: Não.

Professora-pesquisadora: O que conta um título pra gente?

LWL: O que vai acontecer na história.

Professora-pesquisadora: Nesse caso, o que vai acontecer no capítulo. O título do primeiro capítulo é o "Capítulo Zero", tem como saber o que vai acontecer nesse capítulo? Por que o autor fez assim?

VIRC: Eu sei, porque é um mistério.

Professora-pesquisadora: O que é mistério?

HES: Uma coisa que a gente não sabe.

JPV: E vai tentar descobrir.

PHSP: Uma coisa que a gente vai descobrir com as pistas.

Professora-pesquisadora: Isso, vamos descobrir lendo a história.

(REGISTRO DE DIÁRIO DO CAMPO, 10/11/2017).

Em seguida, a professora-pesquisadora fez a leitura, acompanhada pelos alunos, do primeiro capítulo. Ao terminar, buscou explorar o entendimento do capítulo por meio da oralidade, discutindo com a turma os elementos da narrativa, como narrador, personagens e cenário. Os momentos de debate e de troca de ideias são recorrentes ao longo da unidade de ensino, uma vez que, segundo Aguiar e Bordini (1993, p. 86), "O método é, portanto, eminentemente social ao pensar o sujeito em constante interação com os demais, através do debate, e ao atentar para a atuação do aluno como sujeito da História."

Enquanto debatia com os alunos, observou-se que muitos estavam aflitos para darem continuidade a leitura, inclusive, adiantando-se na leitura do segundo capítulo. Assim, a professora-pesquisadora liberou a leitura do capítulo seguinte. Os alunos estavam organizados nas duplas de trabalho estabelecidas no início da aplicação da unidade de ensino, com isso, foram orientados a acharem a melhor forma de ler, podendo ser uma leitura compartilhada ou individual.

Constantemente, os alunos dividiam as descobertas da leitura com a professora-pesquisadora, demonstrando surpresa quando constataavam que as princesas estavam grávidas, estranhando a relação de amizade entre as princesas, e questionavam as brigas descritas. Em suma, interesse que revela o envolvimento com a obra.

Conforme Aguiar e Bordini (1993) a interação do leitor com o texto converge-se em um ato de comunicação legítimo, um diálogo em que a obra literária abre espaços vazios para a interferência criadora do leitor dialogar. Para tanto, é necessário que haja a fusão dos horizontes do texto com os horizontes do leitor, para que ocorra a comunicação, o que pode provocar estranhamento ou identificação, conforme as expectativas do leitor diante do horizonte do autor, revelado no texto.

O estranhamento sentido pelos alunos é resultado da experiência estética, uma vez que Jauss (2003) aponta como necessária a provocação de certo desconforto diante da leitura da obra literária, para que haja uma reformulação das expectativas do leitor, ampliando, assim, seu horizonte. Segundo a teoria da Estética da Recepção a comunicação ocorre a partir dessa inquietação sofrida pelo destinatário do texto.

Três alunos apresentaram dificuldade em concluir a leitura, pois estão em processo de alfabetização, assim, foram auxiliados por colegas e pela professora-pesquisadora, fazendo a leitura acompanhada com os mesmos. De acordo com Rosenblatt (2002) a leitura de uma obra literária demanda esforço, não sendo instantaneamente prazerosa, pois o prazer advém da superação do estranhamento, o que depende do leitor.

Assim, devemos ter a coragem de admitir para os nossos alunos que o processo real de recriação de uma obra é difícil, enganoso e às vezes frustrante, mas sempre emocionante e desafiante. Em vez de apressar o jovem a fazer formulações impessoais - eles dizem objetivas- , o professor de literatura de sucesso transforma a sala de aula em um espaço para

compartilhar criticamente respostas pessoais. (ROSENBLATT, 2002, p. 306, tradução nossa).

Para finalizar a aula, a sequência de fatos descrita no segundo capítulo foi retomada, os alunos recuperaram a ordem de acontecimentos, bem como detalhes que julgaram importantes, sendo possível identificar uma atitude participativa diante da leitura do texto literário.

A **décima segunda aula (13/11/2017)** foi iniciada com a retomada das leituras anteriores, por meio da atividade individual de elaboração dos títulos dos dois primeiros capítulos. O objetivo de sintetizar a ideia central do capítulo proporciona a reflexão sobre o que foi lido e, conseqüentemente, auxilia o leitor a elaborar o significado do texto. Algumas construções foram compartilhadas com a turma para que percebessem as diferentes perspectivas possíveis sobre uma mesma obra.

FIGURA 22 – ATIVIDADE DE CONSTRUÇÃO DE TÍTULOS

NOME: _____	DATA <u>13/11/2017</u>
REFLEXÕES SOBRE A LEITURA DA OBRA: "O FANTÁSTICO MISTÉRIO DE FEIURINHA", DE PEDRO BANDEIRA.	
1. OS TÍTULOS DOS CAPÍTULOS DA OBRA FORAM CONSTRUÍDOS DE FORMA DIFERENTE DA HABITUAL. UMA CHARADA PARA QUE O LEITOR DECIFRE DURANTE A LEITURA DO CONTO, ASSIM COMO O MISTÉRIO QUE PERMEIA A HISTÓRIA. CONSTRUA UM NOVO TÍTULO PARA O 1º E 2º CAPÍTULOS, PENSANDO QUE ALÉM DE DESPERTAR O INTERESSE DOS LEITORES, O TÍTULO, GERALMENTE, POSSUI RELAÇÃO COM AS INFORMAÇÕES REVELADAS NA LEITURA DO TEXTO.	
TÍTULO PARA O 1º CAPÍTULO - "CAPÍTULO ZERO":	
<u>UMA SURPRESA PARA O AUTOR</u>	
TÍTULO PARA O 2º CAPÍTULO - "CAPÍTULO ZERO E MEIO":	
<u>ONDE ESTÁ A FEIURINHA?</u>	

FONTE: Fotocópia da atividade realizada pelo aluno OLO (13/11/2017).

LEGENDA: 1) a) Uma surpresa para o autor. b) Onde está a Feiurinha?

Além disso, os alunos realizaram a leitura do terceiro capítulo da obra. A professora-pesquisadora acompanhou a atividade, passando nas carteiras e disponibilizando-se para auxiliá-los caso tivessem dúvidas. Notou-se certa

difficuldade na turma pela extensão do capítulo e pela inserção de uma série de novos personagens, que complexificam a trama.

O encontro com uma obra que desafia o leitor pode levá-lo a diversas reações, arrebatá-lo, conferir-lhe disposição em enfrentá-la, decepcioná-lo ou frustrá-lo por não ter referências suficientes para aproximar seu horizonte com o apresentado no texto. Para Jauss (2003), a distância estética proporciona ao leitor a reorientação de sua consciência receptora para uma experiência desconhecida, movimento necessário para a emancipação do horizonte leitor. Com isso, faz-se mister encontrar um equilíbrio entre a identificação e o estranhamento com a obra, planejando-se estratégias que contribuam para que o diálogo entre o leitor e o texto se concretize.

Para tanto, a professora-pesquisadora construiu um jogo de adivinha, em que selecionou vários trechos e características (APÊNDICE 8, p. 223) das personagens citadas ao longo do capítulo lido, os quais foram colocados nos bolsos de um painel. O aluno JPV, ao ver o painel, o chamou de "Quadro dos mistérios". Desse modo, a professora-pesquisadora sorteava os alunos, que escolhiam um dos bolsos e liam a adivinha, tentando identificar de qual personagem se tratava.

FIGURA 23 – JOGO DE ADIVINHA



FONTE: Acervo pessoal da professora-pesquisadora (2017).

Os alunos mostravam-se ansiosos por participar e, na sua maioria, torciam para serem chamados. Foi explicado que era um jogo de cooperação, em que todos podiam ajudar a responder, caso o aluno encontrasse dificuldade. De acordo com as respostas, construiu-se uma teia de ligação entre a personagem e o trecho ou a característica citada no capítulo. Dentre as colocações, enfatiza-se a reflexão entre dois alunos:

A aluna HES, ao pegar o trecho: "Está grávida e irá comemorar bodas de prata". Respondeu que todas as princesas estavam grávidas e comemorando bodas de prata, menos *Chapeuzinho Vermelho*, pois não havia casado. O que fez o aluno LGB interferir, dizendo que a Chapeuzinho podia ter casado com o lobo, mas pensou melhor e falou que não daria certo, pois o lobo a comeria. Então, mencionou que seria melhor ela casar com o caçador, mas refletiu e concluiu que ele parecia muito mais velho. (REGISTRO DE DIÁRIO DO CAMPO, 13/11/2017).

Tais apontamentos revelam um entregar-se ao texto, pois o aluno reflete possibilidades de resolução de um problema enfrentado por uma das personagens do conto. O jogo entre leitor e texto, apresentado por Iser, emerge da experiência estética que a leitura proporciona; com isso, reconstrói-se o mundo simbólico presente no texto, por meio da interpretação, transgredindo-se o próprio texto. Aguiar e Bordini (1993, p. 15) reiteram que

A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. [...] a obra literária captura o seu leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real.

Dessa forma, vislumbram-se as aquisições desencadeadas pela entrega à leitura da obra, pois ela ecoa nos pensamentos do leitor. A aula, assim, foi finalizada com a leitura do quarto capítulo feita pela professora-pesquisadora e acompanhada pela turma.

Na data de **24/11/2017**, fez-se a **décima terceira aula**, com a retomada das leituras anteriores e a releitura do quarto capítulo da obra para, então, encaminhar a atividade de visualização do quinto capítulo. Com base em Girotto e Souza (2010, p. 85), "Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes, enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida."

Diante disso, a elaboração da atividade de visualização possuiu como objetivo instigar os alunos à leitura do quinto capítulo. Para tanto, foram provocados a compartilhar o que achavam que aconteceria:

KRAM: Eu acho que elas (princesas) vão falar para todas as pessoas pra procurarem a Feiurinha.

HES: O Caio, lacaio vai encontrar umas pistas da Feiurinha.

PHSP: Eu acho que as princesas vão mandar o Caio, lacaio descobrir quem foi que capturou a Feiurinha.

JPV: Eu acho que alguém vai lembrar da Feiurinha.

(REGISTRO DE DIÁRIO DO CAMPO, 24/11/2017).

Alguns alunos reclamaram que havia colegas lendo escondido o quinto capítulo para fazerem a atividade e pediram para a professora-pesquisadora ficar atenta, pois não seria justo com quem ainda não o leu. Foi reforçado à turma o objetivo da proposta, que proporcionaria um melhor entendimento do texto, pois com a etapa da leitura, que se deu em seguida, é verificado se as imagens construídas por eles estariam de acordo com o narrado no texto.

Atividades que provocam, a partir da experiência literária, a reflexão sobre o texto potencializam a busca pelo sentido da obra. Segundo Rosenblatt (2002), a compreensão é um processo pessoal e complexo, pois compreender uma obra não envolve apenas aspectos intelectuais, mas está vinculada, também, ao que remete ao indivíduo de forma sensorial e emocional, para que a relacione a um contexto significativo e a associe as suas experiências pessoais; só então ela será apropriada pelo ser, assim, compreendida.

Desse modo, "[...] a tarefa de ajudar um aluno a compreender uma obra literária como um todo envolve o contexto da experiência passada deste, bem como o contexto histórico, social e ético em que ele deve localizar esse texto específico." (ROSENBLATT, 2002, p. 135-136, tradução nossa).

Por se tratar de uma obra longa para os alunos, visto que a maioria relatou nunca ter lido um livro com tantas páginas, a atividade de visualização age como motivadora para continuação do processo leitor, instigando a curiosidade do aluno que se volta ao texto com o objetivo de confirmar ou refutar suas ideias.

Ademais, Aguiar e Bordini (1993) reiteram que, para formar o hábito da leitura, é necessária a presença da obra literária, explorando-a na íntegra, o que permite a reflexão sobre os elementos que a compõe, algo que o trabalho com trechos isolados desvirtuaria o texto. Logo, após a concretização da atividade, os

alunos iniciaram a leitura do quinto capítulo do livro, momento que se seguiu até o final da aula.

FIGURA 24 – ATIVIDADE DE VISUALIZAÇÃO

NOME: _____ DATA 24/11/17

REFLEXÕES SOBRE A LEITURA DA OBRA: "O FANTÁSTICO MISTÉRIO DE FEIURINHA", DE PEDRO BANDEIRA, COM ILUSTRAÇÕES DE AVELINO GUEDES.

1. A PARTIR DAS PISTAS DADAS AO LONGO DO TEXTO, TENDO COMO BASE A LEITURA FEITA ATÉ O QUARTO CAPÍTULO: "CAPÍTULO ZERO, TRÊS QUARTOS E MAIS UM POUQUINHO", ELABORE UMA FRASE SOBRE O QUE VOCÊ IMAGINA QUE IRÁ ACONTECER NO QUINTO CAPÍTULO DA OBRA, INTITULADO "CAPÍTULO ZERO, TRÊS QUARTOS E OUTRO POUQUINHO". DEPOIS, FAÇA UM DESENHO REPRESENTANDO A MESMA.

O Caio - O lacaio vai mandar uma carta que a Feiurinha está lá no floresta sozinho com lobos e um caldeirão

DESENHO:

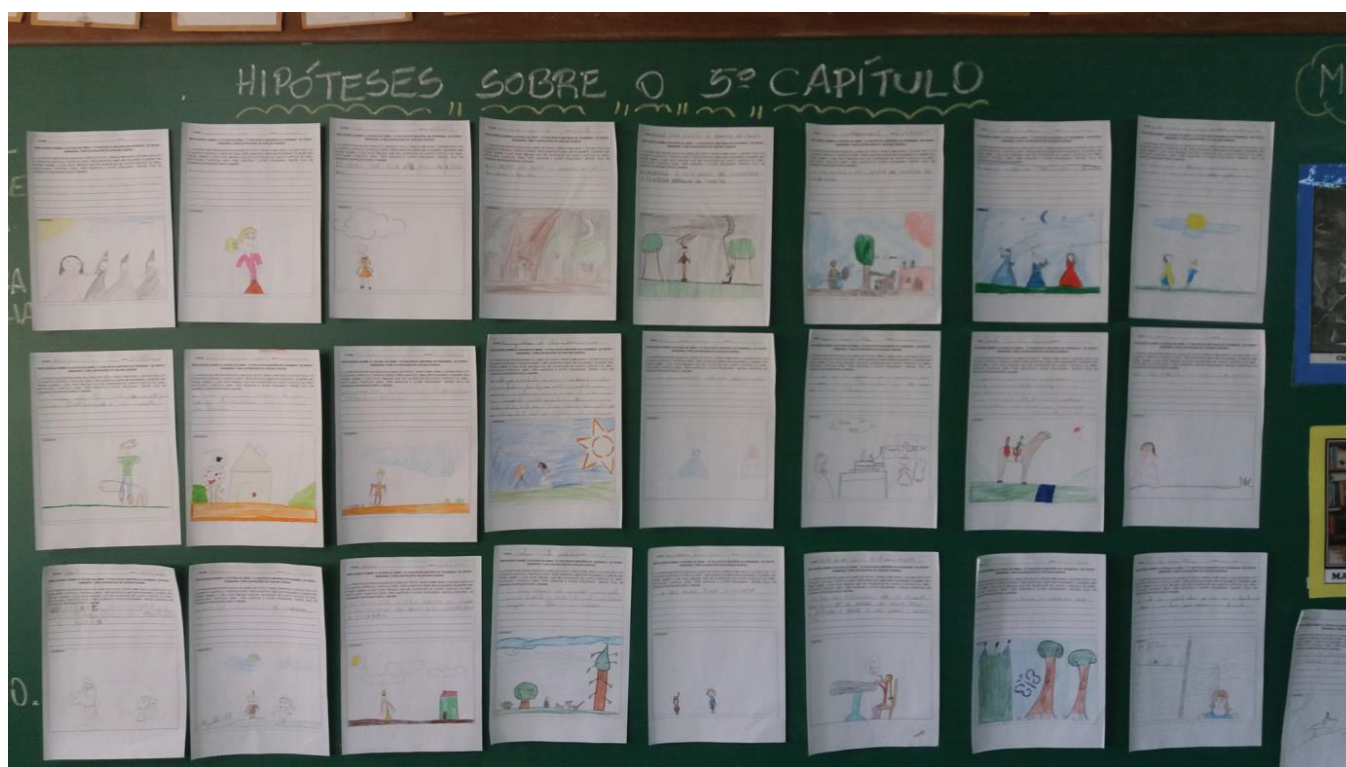
FONTE: Fotocópia da atividade realizada pela aluna EVJ (24/11/2017).

LEGENDA: O Caio, o lacaio vai mandar uma carta que a Feiurinha está lá na floresta sozinha com lobos e um caldeirão.

A **décima quarta aula (29/11/2017)** destinou-se para o compartilhar das hipóteses dos alunos, as quais foram organizadas em um mural, e para a comparação do 6º, 7º e 8º capítulos da obra com cenas que fazem referências a tais passagens no filme *Xuxa em o Mistério de Feiurinha*, do diretor Tizuka Yamasaki (2009), uma adaptação do livro de Pedro Bandeira¹⁴.

No momento inicial, a professora-pesquisadora fez a leitura de várias atividades dos alunos, questionando se o que foi colocado havia sido confirmado ou refutado; com isso, a leitura do quinto capítulo também foi retomada.

FIGURA 25 – MURAL DE ATIVIDADES DE VISUALIZAÇÃO



FONTE: Acervo pessoal da professora-pesquisadora (2017).

Em seguida, a professora-pesquisadora realizou uma leitura dramatizada do sexto capítulo, momento em que se retirou da sala e se caracterizou como o autor. Foi uma experiência interessante, pois os alunos acharam engraçado, até mesmo confessando que quase foram enganados pela professora-pesquisadora, pois

¹⁴ Nessa aula não foi exibido o filme inteiro, pois o objetivo era a comparação dos capítulos que seriam lidos no dia com as cenas que lhes faziam referência. No entanto, a pedidos da turma e em acordo com a professora ASP, o mesmo foi apresentado na íntegra no dia 14/12/2017, após a finalização da aplicação da unidade de ensino.

relataram que ela havia ficado muito diferente caracterizada, não a reconhecendo em um primeiro momento. O sétimo capítulo foi lido pelos alunos e, encerrando as leituras do dia, a professora-pesquisadora assumiu novamente a personagem e efetivou a leitura do oitavo capítulo, sendo acompanhada pela turma.

FIGURA 26 – LEITURA DRAMATIZADA PELA PROFESSORA-PESQUISADORA



FONTE: Acervo pessoal da professora-pesquisadora (2017).

Completadas as leituras, os alunos foram estimulados a relembrares, na ordem da sequência dos fatos, os acontecimentos mais relevantes nos capítulos lidos (6º, 7º e 8º). Tais leituras foram base para a comparação realizada entre a obra literária e a cinematográfica. Iniciado o filme, alguns alunos se manifestaram:

VIRC: É esse que eu já assisti, *pro*!
 PHSP: A gente podia assistir o filme inteiro, né?!
 Professora-pesquisadora: A gente pode ver depois, vamos combinar um dia com a professora ASP.
 PHSP: Desde o começo, daí!
 (REGISTRO DE DIÁRIO DO CAMPO, 29/11/2017).

Com isso, o filme foi exibido na íntegra na data de 14 de dezembro de 2017, conforme o acordado com a turma e a professora ASP, após a finalização da aplicação da unidade de ensino.

Ao ver as cenas do filme referentes às partes do livro, os alunos encontraram uma série de modificações, o que fez a professora-pesquisadora lembrar que o filme é uma obra adaptada em que se inserem novos personagens e situações que não ocorrem no texto literário. De acordo com Girotto e Souza (2010, p. 91), essa atividade, denominada "hora da novela", "Cria a possibilidade de diálogo em sala de aula, pois as crianças compartilham suas opiniões sobre os livros e as adaptações em filmes."

Durante o filme, os alunos comentavam a cada percepção de diferença ou de extrema semelhança, por exemplo, quando as falas das personagens do filme eram fiéis ao que haviam lido ou com o surgimento de personagens novos, como a presença dos príncipes. A aluna FIS, na cena em que as princesas estão reunidas, percebe a falta de uma das personagens presentes na obra de Pedro Bandeira e questiona em voz alta: "Cadê a Rosaflor?", e o aluno JPV aponta: "Olha! Aparece as filhas da Cinderela. É, tem umas partes que são diferentes". Assim que o filme é pausado, os alunos iniciam o seguinte diálogo:

PHSP, ao ouvir a última fala da personagem Jerusa, enfatiza: "No final ela fala igualzinho ao livro. A Cinderela e o autor trocaram de papel, porque no livro é diferente".

Professora-pesquisadora: Por que é diferente?

PHSP: Porque no livro quem fica ignorando o autor é a Branca de Neve.

Professora-pesquisadora: No livro a Branca de Neve trata o autor como?

PHSP: Lixo.

Professora-pesquisadora: E no filme?

PHSP: O autor trata mal a Cinderela.

JPV: O autor fala que ela é uma impostora.

ACB: Professora, também muda, porque tem os príncipes, lá, com as princesas.

PHSP: Também, a Cinderela faz o lugar da Branca de Neve no filme.

Professora-pesquisadora: Isso! - A pesquisadora passa uma cena em que o autor possui a fala como foi lido no livro.

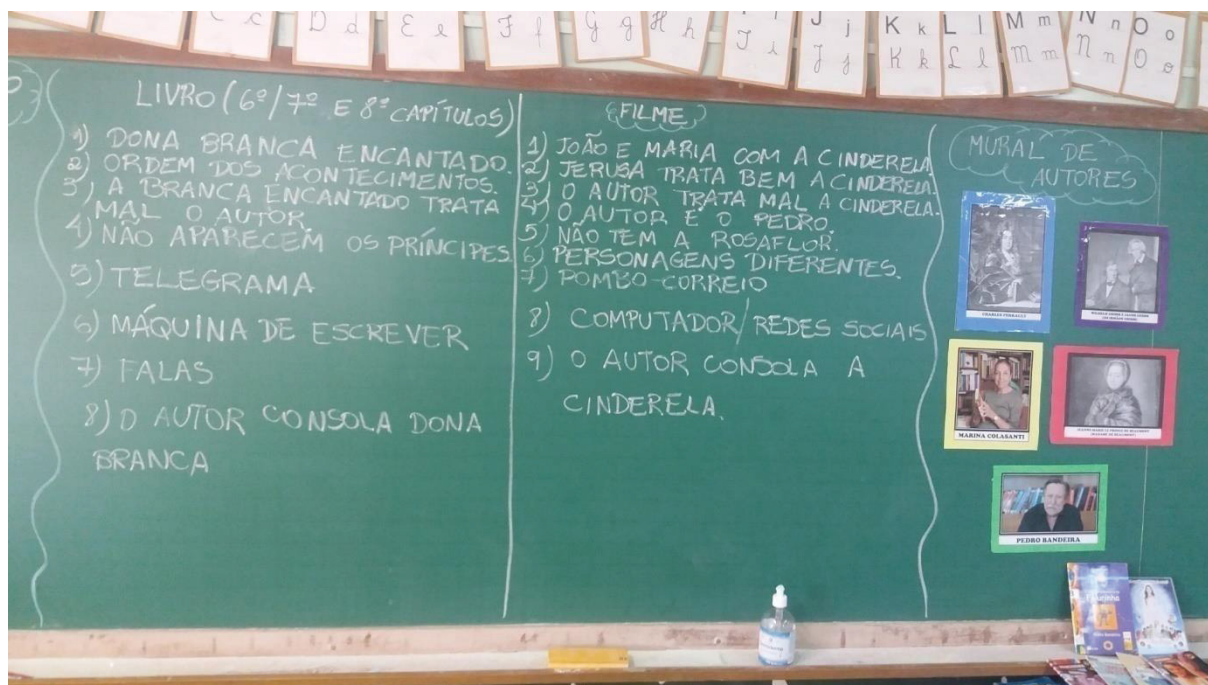
VIRC: Professora, é diferente por que isso é no meio do filme e aqui (mostrando o livro) é no começo.

(REGISTRO DE DIÁRIO DO CAMPO, 29/11/2017).

O debate foi muito produtivo, visto que os alunos faziam relações e refletiam sobre as diferenças e semelhanças encontradas. Notou-se que a atividade motivou os alunos, pois desencadeou uma experiência prazerosa ao perceberem que alcançaram novas perspectivas e articularam a leitura às novas informações, construindo, assim, novos significados à prática da leitura literária, as quais são agregadas a sua bagagem como leitor em formação.

Segundo Rosenblatt (2002, p. 250, tradução nossa), "Além disso, a situação de ensino na qual um grupo de alunos e um professor trocam pontos de vista e estimulam uns aos outros para alcançar um entendimento mais claro pode contribuir muito para o real desenvolvimento desses hábitos de reflexão." Enfatiza-se, assim, a pertinência de tais atividades, pois permitiram aos alunos a discussão sobre a função que os personagens desempenham na obra, averiguando junto ao texto as ações e falas que se assemelhavam ou eram distintas. Isso possibilitou a compreensão mais clara da experiência leitora, sendo de fundamental importância, visto que se tratava de uma obra que possuía certa distância estética do horizonte dos alunos. Ainda, conforme Aguiar e Bordini (1993, p. 31), "A obra é tanto mais valiosa quanto mais emancipatória, ou seja, quanto mais propõe ao leitor desafios que as expectativas deste não previam." Assim, a partir de novas percepções literárias, modifica-se a reação do leitor, pois é ampliado o seu limite de compreensão. Por fim, com os apontamentos dos alunos, construiu-se um quadro comparativo na lousa.

FIGURA 27 – QUADRO COMPARATIVO ENTRE O LIVRO E O FILME

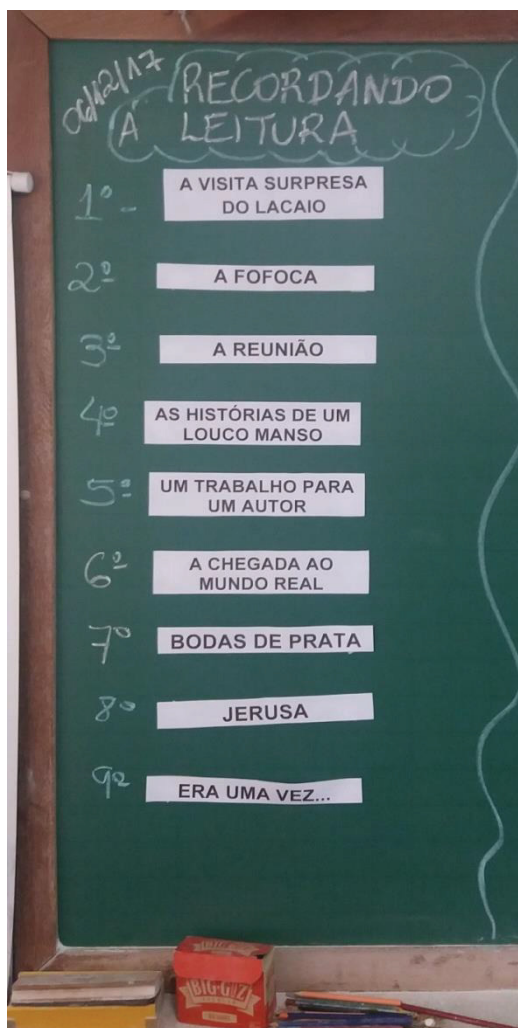


FONTE: Acervo pessoal da professora-pesquisadora (2017).

Na última aula, completando a **décima quinta (06/12/2017)** intervenção na turma, promoveu-se uma retrospectiva da leitura da obra *O fantástico mistério de*

Feiurinha realizada até o momento, por meio de expressões que se referiam à ideia central dos capítulos, como se fossem títulos fictícios. A professora-pesquisadora lia o "título fictício", e a turma retomava os fatos decisivos que delineavam a história para, então, dar continuidade à leitura do livro – mais precisamente do nono capítulo, sendo o momento do clímax no texto.

FIGURA 28 – RECORDANDO A LEITURA



FONTE: Acervo pessoal da professora-pesquisadora (2017).

Os alunos demonstravam-se ansiosos ao acompanharem a leitura da professora-pesquisadora, já que seria desvendado o mistério que os envolveu durante todo o livro. Percebeu-se que os alunos liam junto com ela, inclusive, alguns sussurrando palavra por palavra; além disso, quando eram feitas pausas intencionais no texto, os alunos completavam a frase. Justifica-se, dessa forma, a leitura realizada pela professora-pesquisadora, pois o tempo era restrito, visto que

era o último dia programado para aplicação da sequência, sendo de extrema importância a finalização do trabalho. Os alunos espantaram-se ao perceber que o livro chegava ao fim:

LWL: Olha o tanto que a gente leu! (mostrando os capítulos anteriores).

NCS: Nossa, professora, a gente tá quase acabando.

JPV: O capítulo mais interessante que teve foi o capítulo nove.

LWL: Tudo isso! (Com o livro em mãos).

(REGISTRO DE DIÁRIO DO CAMPO, 06/12/2017).

Após a leitura do nono capítulo, os alunos, que estavam organizados em duplas, receberam envelopes coloridos contendo a sequência de fatos narrados (APÊNDICE 9, p. 224), especificamente nessa parte, visto que há o desvelar da história da Feiurinha. Foi entregue a cada dupla uma frase correspondente a uma parte da história. Os alunos foram orientados a fazerem a leitura da frase para a turma, envolvendo todos na organização de um roteiro com a ordem dos acontecimentos.

Concluída essa dinâmica, os alunos leram o décimo e décimo primeiro capítulos, finalizando a leitura da obra. Vários alunos demonstraram se sentir extremamente orgulhosos pela concretização do livro, como uma grande conquista, comemorando ao chegarem ao final.

O método, além de nortear as etapas de trabalho, também possui como objetivo intensificar as exigências e conscientizar sobre as novas necessidades dos leitores, fortalecendo-se a postura crítica diante da realidade do aluno, resultado de um processo de ensino de literatura com foco em um fazer transformador. Assim, a experiência enriquecedora da leitura da obra se confirma, pois como apontam Aguiar e Bordini (1993, p. 10)

A socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum da linguagem escrita. No diálogo que então se estabelece o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que o abre para o outro.

Foram retomadas as hipóteses construídas antes da leitura da obra, as quais foram coladas no quadro para a verificação. Os alunos empenharam-se em buscar comprovar suas suposições, justificando-as com partes do conto, mas aceitaram que muitas delas não se confirmaram. Visto isso, compreende-se que o ato da leitura

requer frequentes reformulações, constatando-se ou refutando-se as expectativas que haviam sido construídas diante da obra.

Para finalizar as atividades, foi proposto que os alunos expusessem suas impressões sobre a obra lida, o que possibilitou trocas e reflexões como:

Professora-pesquisadora: O que vocês acharam do livro que a gente acabou de ler?
 HES: Maluco, mas só que eu gostei.
 Professora-pesquisadora: Maluco, por quê?
 HES: Porque tem um autor envolvido nisso, só que o autor não escreve o livro, ele *tá* dentro dele.
 JPV: Ele é legal, emocionante. Cada capítulo tem uma emoção.
 ACB: Achei emocionante e eu nunca tinha lido, na minha vida, um livro assim. Gostei da parte em que a Jerusa ajuda todos do reino encantado, contando a história *pro* autor reescrever a história.
 NCS: Eu gostei da parte em que a Feiurinha reencontrou os pais dela.
 Professora-pesquisadora: Por quê? Você lembrou de algo que aconteceu na sua vida?
 NCS: Sim, mas se eu falar vou começar a chorar.
 PHSP: A parte que eu menos gostei foi quando acabou o livro.
 Professora-pesquisadora: Por quê?
 PHSP: Porque, daí, eu não posso mais ler.
 JPV: Ôh PHSP, esse livro *tá* no nosso coração e na nossa imaginação.
 (REGISTRO DE DIÁRIO DO CAMPO, 06/12/2017).

O processo de envolvimento da turma contribuiu para a conclusão de todas as leituras propostas na unidade de ensino. Os alunos aceitaram enfrentar suas dificuldades, amadurecendo a cada novo texto, e dedicaram-se na realização das atividades e se assumiram como leitores que são. Ao final do processo, percebeu-se que os alunos colocavam-se com propriedade diante da obra e que identificaram alguns obstáculos que precisaram enfrentar, ao exporem que o personagem do autor lhes causou estranhamento, bem como a construção do enredo, não linear, e a transição entre o mundo do autor e o mundo das princesas, que ocorria constantemente na obra.

A conclusão da leitura permitiu novas percepções sobre a experiência literária, sendo oferecidos aos alunos novos modos de pensar a interação com a literatura. Foram apresentadas novas diretrizes para a escolha da próxima obra, que será base para a interpretação. Com isso, abre-se o campo de possibilidades para que respostas que eram habituais sejam repensadas e os desejos sobre o texto literário sejam ressignificados. De acordo com Rosenblatt (2002, p. 130-131, tradução nossa), "De tudo isso, uma perspectiva mais ampla e um reajuste do

quadro de valor surgirão, com os quais enfrentaremos experiências posteriores na literatura e na vida."

Para o fechamento das aulas, a professora-pesquisadora agradeceu o acolhimento da turma, que possibilitou a concretização desse trabalho, e, para isso, construiu um marca página, entregue como um presente aos alunos, de quem recebeu calorosos abraços, muito emocionada.

Em suma, conforme Aguiar e Bordini (1993), a superficialidade no conhecimento sobre literatura e a falta de uma metodologia que norteia o processo ensino-aprendizagem recai na falha sobre o ensino de literatura. Para tanto, adverte-se sobre a necessidade de fomentar alguns pré-requisitos indispensáveis que orientem as atividades em sala de aula, como professores com repertório, experiências de leitura e senso crítico, conscientes dos pressupostos teóricos que guiam a prática, bem como fundamentados em uma proposta metodológica, a qual confira à criança a participação ativa na expansão de seus horizontes de vida. "O que se propõe é abrir-lhes o leque de opções de modo a atuar efetivamente na vida social e não apenas como massa de manobra, uma vez que elas passam a ser capazes de jogar com as mesmas armas." (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 12).

Portanto, a partir dos objetivos deste estudo, sendo, dentre eles, a promoção do encontro de qualidade entre o aluno e o texto literário, percebendo-se as contribuições da literatura para a formação do aluno leitor, buscou-se estabelecer o contato entre os participantes com o prazer que a leitura proporciona quando se torna uma prática significativa, estreitando-se a relação do leitor com o livro.

6 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DE LEITURA LITERÁRIA: UM GUIA NO ENCONTRO ENTRE O LIVRO E O LEITOR

O enlace do texto com o mundo do leitor é algo que pode ser construído em sala de aula; sendo assim, exige-se que o professor esteja preparado para guiar o processo complexo de formação do leitor, a partir da mediação de leitura. Com isso, pretende-se, neste capítulo, refletir sobre o papel do mediador de leitura literária, elencando-se algumas premissas que envolvem o trabalho do professor/mediador nas aulas de literatura. Além disso, são tratadas ao longo de todo texto questões significativas reveladas por meio das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, as quais permitiram reflexões pertinentes sobre o ensino de literatura e a formação do leitor literário, dialogando-se com os apontamentos teóricos aqui tratados.

Diante dessa necessidade de se identificar o papel do mediador de leitura, em específico a leitura literária, este capítulo foi dividido em três seções. A primeira parte é reservada para alguns apontamentos sobre a necessidade de um leitor maduro que guie o leitor em formação nessa caminhada pela leitura literária, bem como sobre a complexidade que envolve essa tarefa que, muitas vezes, é reservada para o professor. Da mesma forma, reforça-se a necessidade de um professor leitor, que possa contagiar a turma.

A segunda parte articula algumas responsabilidades do mediador de leitura, a partir da necessidade da escuta nesse processo: ouvir os interesses, as preferências, o que atrai os alunos, como primeiro passo para provocar o envolvimento da turma com o universo literário.

Em seguida, coloca-se em pauta a construção da sala de aula como um ambiente de trocas de sentido das obras exploradas, fazendo-se com que a voz das crianças não se torne apenas mais uma parte da atividade de leitura, mas seja matéria-prima para o fazer pedagógico, consolidando-se práticas que priorizem a concepção dialógica. Assim, é garantido espaço para que os alunos se façam ativos e protagonistas, não apenas nas aulas de leitura literária, mas na construção do próprio conhecimento.

Faz-se necessário pontuar que literatura e ensino estão atrelados no ambiente escolar. A palavra ensino, nesse caso, ao estar vinculada ao objetivo de formar leitores por meio da literatura, pode ampliar a capacidade leitora da turma, ao

capacitá-la, por meio de estratégias, às interpretações mais densas e conscientes do texto literário. Com isso, a necessidade do trabalho com leitura literária em sala de aula é inquestionável, o que evidencia o papel do professor como elo fundamental para consolidar a relação entre o aluno e o livro. Tais considerações foram baseadas em referencial teórico, a partir de apontamentos de vários autores, como: Yunes (1995), Soares (1999), Colomer (2007), Lajolo (2009), Silva (2009) e Bajour (2012), que tratam do assunto com propriedade, o que tornou possível refletir sobre algumas das nuances que envolvem o papel do mediador de leitura.

6.1 PROFESSOR/MEDIADOR: DE MÃOS DADAS COM O JOVEM LEITOR

A leitura é em si uma experiência, ação em que texto e leitor se fundem para que surja uma nova pulsão de vida para a obra e ampliem-se os horizontes leitores de quem a lê, a partir do contato profundo com um mundo que não seria acessível a não ser pela leitura de textos literários. Dessa forma, a leitura literária permite o contato com mundos, histórias, realidades outras, e experimentar a vida por uma lente distinta da que se tem, o que viabiliza uma consciência maior sobre si mesmo. Segundo Yunes (1995, p. 192):

O ato de ler, na medida em que vem apelar ao receptor por sua participação, acaba provocando suas memórias e nelas, suas posturas, seus sonhos, suas opiniões antes tão encobertas ou desconhecidas por ele próprio. O ato de ler convoca ao exercício de pensar e neste, ao de se encontrar.

Nesse processo de leitura, o leitor atua como protagonista de sua própria experiência leitora, pois a construção de sentido ocorre por meio da troca que há entre texto e quem o lê, reafirmando-se o caráter de comunicação da literatura, visto que "[...] o leitor interagindo com o texto é co-autor e sente perpassá-lo a condição de criador." (YUNES, 1995, p. 189). No entanto, a formação de um leitor literário não ocorre de maneira espontânea, mas depende de uma série de fatores que devem estar articulados na prática, como o planejamento de atividades de leitura mediadas, o desenvolvimento de um trabalho com obras selecionadas, um ambiente povoado por livros e um mediador que assuma o papel de guia dessa atividade de fôlego.

Caracterizar o papel de um mediador de leitura é tão complexo quanto o processo que o envolve, contudo, a sua relevância é de antemão confirmada diante

do apontamento de Colomer, a qual reafirma que (2007, p. 108) "[...] há algum tempo que a pesquisa a partir da lembrança de leitores adultos confirma uma experiência comum: a da importância do contágio, da presença de professores ou adultos-chaves no descobrimento e apego à leitura." Por isso, destaca-se a responsabilidade do professor como mediador em potencial desse encontro, sendo capaz de tornar as histórias parceiras inseparáveis dos alunos. Durante os relatos das entrevistas realizadas nesta pesquisa, os alunos mencionaram o apreço desenvolvido pelas histórias trabalhadas, objetivo almejado ao longo da aplicação da unidade de ensino e de que se espera um efeito prolongado:

Professora-pesquisadora: Tem alguma coisa que ficou marcada?

MEPS: *Prof*, eu gostei tanto das histórias que eu queria ser autora.

Professora-pesquisadora: E por que você acha que você gosta tanto de história? O que as histórias fazem com você?

MEPS: Porque as pessoas que não *gosta* ler e só *fica* em outra coisa, na *internet*, eu ficava só na *internet*, agora eu parei e agora eu comecei a ler muito, peguei meus livros e ficava lendo.

Professora-pesquisadora: Quando terminou, o que vocês sentiram?

JK: Emoção.

Professora-pesquisadora: Mas qual emoção?

JK: Alegria.

Professora-pesquisadora: Por que ficaram felizes quando terminou o livro?

NSLS: Eu não fiquei feliz, porque terminou, eu gostei de ler.

Professora-pesquisadora: Você tem mais alguma coisa que queira falar pra *prof*?

CAD: Eu vou sentir saudade de você.

Professora-pesquisadora: Você vai sentir saudades de mim? Por quê?

CAD: Por que suas aulas era *legal* com livro.

De acordo com Soares (1999), é inevitável a escolarização da literatura; a falha, na realidade, se dá na forma como são explorados os textos literários. Diante disso, torna-se um compromisso do mediador, ao assumir-se como sujeito do processo de formação do leitor, garantir "[...] que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não de uma distorção ou uma caricatura dele." (SOARES, 1999, p. 42).

Dessa forma, essa tarefa reserva ao professor inúmeras atribuições. De acordo com Colomer (2007), estão entre elas a de apresentar, estimular, familiarizar, animar, intervir e mediar o contato entre os livros e as crianças. Com isso, tamanha responsabilidade requer um profissional consciente de seu papel como referência leitora para os alunos, assim, um professor com bagagem literária suficiente para conceder uma gama de possibilidades de leituras significativas, que os envolvam

nesse processo de formação. Durante as entrevistas, vários alunos mencionaram sentir-se dentro da história, pois estavam envolvidos pelos textos literários trabalhados e pelas atividades desenvolvidas:

Professora-pesquisadora: Como você se sentiu quando terminou de ler o livro?

EVJC: Feliz!

Professora-pesquisadora: Feliz?! E porque você se sentiu feliz?

EVJC: Porque foi muito legal e a gente passou por uma aventura, parecia que era uma realidade, mas pra mim a gente passou por uma aventura mesmo.

Professora-pesquisadora: Você falou que gostou do caça tesouro, porque você gostou do caça tesouro, você já tinha feito o caça tesouro?

FIS: Aham.

Professora-pesquisadora: E você gostou desse dia por quê?

FIS: É que o caça tesouro parece que a gente *tava* caçando a princesa.

Professora-pesquisadora: Você imaginou que estava caçando a Feiurinha?

FIS: Sim.

As práticas de leitura fazem parte das atividades diárias do professor, assim, conceber um profissional que não é leitor dificulta, severamente, a sua atuação na formação de leitores, quiçá, a inviabilize. Consoante com os apontamentos de Silva (2009, p. 23), considera-se que:

O cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. Para ele, a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma "forma de ser e de existir". [...] Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis - um nó que não se pode nem se deve desatar.

Tal assertiva pode vir a assombrar o professor que caminha receoso ante sua relação com os livros, no entanto, não é possível atenuar algo que deveria fazer parte da constituição de sua profissão. Por essa razão, não há restrições para iniciar a caminhada rumo a uma vida leitora, visto que, para assumir-se a formação de leitores, deve-se, antes, assumir-se a posição de leitor. Lajolo (2009, p. 100), mesmo reiterando a quem lê suas reflexões para descontar o tom assertivo, revela como uma de suas crenças a de que "Se o professor não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor." Possibilidade que não pode ser anulada, infelizmente.

A incorporação e a vivência com leituras diversas é uma premissa para a docência, a qual não é um dom, mas um ofício que exige um percurso formativo em

constante renovação, sendo a leitura uma aliada indispensável. Ademais, são vários os fatores que refletem na prática de um professor não leitor:

[...] dependência de livros didáticos e outras receitas prontas, desatualização, redundância dos programas de ensino, homogeneização das condutas didáticas, repertório restrito, ausência de habilidades e competências de leitura, estagnação intelectual, etc. (SILVA, 2009, p. 23).

Toma-se a liberdade de elencar a esta lista, talvez, o problema mais grave: um professor que não domina o processo de mediação de leitura, cerceando a possibilidade de proporcionar experiências leitoras aos alunos e, conseqüentemente, de formar leitores. Para tanto, o que é necessário para o professor mediar o encontro entre o leitor e o livro? Longe de prescrever uma receita, são aqui expostas reflexões sobre o papel do mediador, o qual é atribuído, dentre outros profissionais, ao professor.

O primeiro passo para promover o encontro de encantamento com a literatura é conhecer quais são as experiências leitoras dos alunos, para, então, selecionarem-se as obras que serão trabalhadas. A ponte entre o interesse da turma e as obras escolhidas permitem a construção de um laço de trabalho, pois o comprometimento dos alunos ao perceberem que suas preferências possuem espaço e sua voz será ouvida será decisivo para a ressignificação da leitura literária em sala. Com isso, deve-se vencer um desafio: superar o título de "dono da palavra" para dar lugar ao papel de ouvinte, tarefa árdua para a maioria dos professores; desafio sobre o qual serão tecidas algumas reflexões a seguir.

6.2 DAR VEZ E VOZ AO LEITOR

Dar voz às crianças é estabelecer uma relação de troca fundamental entre a literatura, o leitor e o mediador, pois conhecer o grupo com quem se realiza o trabalho com o texto literário é o primeiro passo para converter um leitor em potencial em um leitor. Os relatos de experiências leitoras da turma fornecem a matéria prima (temática, gênero) para cultivar o encantamento e ampliar as fronteiras literárias, antes delimitadas pelo gosto, e agora convertidas em habilidades e competências, capaz de traçar novas possibilidades de leituras cada vez mais desafiadoras.

Bajour (2012) defende a necessidade de se assumir uma concepção dialógica para a formação de leitores, pois receber a palavra dada pelo outro requer estar disponível não apenas à interpretação, mas também a considerar outra visão de mundo. A literatura proporciona esse momento de transgressão, em que o leitor transpõe as barreiras sociais, de valores e de costumes em que estava envolto, para ampliar suas vivências a partir da troca de experiências literárias.

De acordo com Colomer (2007, p. 136), "Não há dúvida de que se necessita progredir em saber o que agrada às crianças e sobre o modo de fazer evoluir suas preferências. Mas, para isso, devemos escutá-las falando sobre livros, vê-las formar e explicitar suas opiniões." Apurar os ouvidos para a escuta é a primeira tarefa do mediador de leitura – a escuta atenta, intencional, consciente, para perceber quais os textos que tocam o leitor em formação, para a promoção do encontro com novos desafios e o fortalecimento da relação com a literatura. Conforme Bajour (2012, p. 57):

Uma postura flexível, baseada na confiança no que as crianças e os jovens são capazes de fazer quando escolhem, abre caminho para aprender mutuamente sobre as razões que estão por trás de toda escolha. Predispor-se à inclusão de livros escolhidos por eles, mesmo que se duvide de seu valor, é uma porta aberta para discutir sobre livros e ajudá-los a fortalecer as argumentações sobre seus gostos e saberes.

Por isso, promover conversas sobre a experiência leitora dos alunos possibilita a troca de saberes literários entre o professor-mediador e a turma; falar sobre livros é uma conversa propícia para a construção de conhecimento. Mas, para isso, é necessário que o mediador de leitura seja povoado por um repertório rico de histórias, pois não se compartilha o que não se tem.

Outro ponto relevante é organizar um acervo de qualidade disponível para os alunos, o que favorece a familiarização da criança com o objeto livro, podendo vir a promover uma intimidade necessária, bem como afetiva, com o momento da leitura. Logo, garantir que a sala de aula seja um espaço habitado por livros que estejam à disposição dos leitores é fundamental para que tais livros, também, os habitem. Nesse momento, ressalta-se a sensibilidade e a consciência da professora regente da turma (ASP) que, ao ser questionada sobre como buscou desenvolver o hábito leitor nos alunos, relata que desde o ano anterior à pesquisa, quando assumiu a turma, já percebia que os alunos precisavam ter disponível um ambiente com livros

de qualidade, bem como o manuseio de diferentes gêneros, deixando-os livres para realizarem suas escolhas na tentativa de construir uma autonomia leitora, a qual foi percebida durante as aulas:

Professora-pesquisadora: E os livros? Eram os livros da sala? Da escola?

Professora ASP: Isso, eu procurei trazer bastante livros, também, muitos já sumiram porque, assim, eu via a sede deles e às vezes vinha aquele livro sem ficha técnica, aquele livrinho simples. Eu vi a importância de mostrar para eles livros, livros mesmo. E nessa época, na biblioteca, lembro que eles não tinham muita liberdade para escolha. Então, comecei a fazer o meu cantinho na própria sala. Trouxe gibi, até esses encartes de supermercado, sabe tudo o que é coisa que eles poderiam ter acesso à leitura. Mas, assim, eu via que era um pouco reduzido, então, eu fiz a minha "banquinha" na sala mesmo, dali uns pegavam mais gibi, outros pegavam mais livrinho, tinha uns que pegavam uma fichinha lá que estava dentro do livro, era a escolha deles.

A literatura ao "alcance das mãos" potencializa o imaginário, ampliando o repertório, construindo conhecimento, contribuindo para o estabelecimento de relações com o vivido, enfim, proporcionando ao leitor assumir o poder expressivo que o texto literário possui: fazê-lo parte do mundo como protagonista de sua própria história. Durante a entrevista, uma das alunas demonstrou a apropriação do ambiente em sala de aula com livros, o qual foi construído pela professora ASP e pela professora-pesquisadora:

MVSS: Eu achei um monte de livro da Cinderela, Branca de neve, lá na nossa estante e lá fora onde a tia deixa livro pra nós ler.

Professora-pesquisadora: Você foi procurar livro da Cinderela, Branca de neve? Porque você foi procurar esses livros?

MVSS: Porque é muito legal!

Para tanto, deve-se superar a função educativa da literatura infantil, pois o uso de textos utilitaristas, com finalidade estritamente instrutiva, desconfiguram a literatura, visto que possuem caráter meramente instrumental, tornando-se apenas mais um recurso didático em sala de aula, o que não permite ao leitor experiências literárias. Impedir isso dependerá de mediadores de leitura que possuam a consciência de que a educação literária ultrapassa discursos moralistas, pois a formação de leitores literários prepara os alunos para interpretar o mundo com maior independência, habilita-os a serem capazes de fazer leitura de mundo e, antes disso, fomenta a leitura de si, a qual alarga as fronteiras de comunhão com o outro; ao ler para ter consciência de si e do outro, por meio das histórias de outras épocas,

culturas e vidas, o sujeito encontra repertório para superar os desafios que a vida impõe.

Para um trabalho que favoreça a ampliação da experiência literária dos alunos, faz-se necessária a leitura de obras integrais, explorando-se seus diferentes elementos, desde sua estrutura, até o contexto de sua produção e de sua recepção – mergulhar com profundidade no texto literário. Soares (1999) denuncia o trabalho com fragmentos de gêneros literários, os quais, em sua maioria, estão nos livros didáticos utilizados pelos professores, algo que além de descaracterizar o suporte do livro, também são dificilmente contextualizados, abreviando-se ou ausentando-se informações sobre o autor e sua obra, privando-se os alunos de referências que podem ampliar seu repertório. Referente a isso, uma das alunas confirma durante a entrevista a relevância de explorar obras na íntegra, pois além de aprimorar sua bagagem literária, a leitura a surpreendeu, ampliando a perspectiva de si mesma como leitora:

Professora-pesquisadora: Qual foi o livro mais difícil?

EVJC: Foi o da Feiurinha.

Professora-pesquisadora: Da Feiurinha, e porque você achou difícil?

EVJC: No começo eu pensei que tinha que ler tudo o livro sozinha, no dia.

Professora-pesquisadora: E daí você se assustou?

EVJC: Daí eu vi que essa quarta-feira a gente terminou, daí eu fiquei pensando, é, nossa, a gente leu *tudo* esse livro, eu pensei que a gente estava no meio do livro ainda.

Professora-pesquisadora: O que você acha que você aprendeu com tudo isso que a gente fez? Tem alguma coisa que você fale assim "Isso eu nunca mais vou esquecer..."?

EVJC: Eu não vou mais esquecer, porque eu li tudo esse livro. (Se referia ao livro *O fantástico mistério de Feiurinha*).

Professora-pesquisadora: Você ficou orgulhosa disso?

EVJC: Eu consegui ler *tudo* esse livro, quase sozinha! (Mostrava com orgulho o livro em mãos).

Porém, os currículos inchados de inúmeros conteúdos e horários reduzidos para as aulas de literatura exigem destreza do mediador, que pode vir a usar fragmentos como um caminho para exemplificar ao aluno o trabalho com a linguagem, de forma que compreenda o uso estético da palavra, no entanto, que precisa também selecionar uma parte que apresente textualidade, sendo percebida como unidade significativa e coerente. Assim, tal uso deve prevalecer apenas em momentos que o justifiquem e em que se tenha o cuidado da contextualização da obra, visto que, ao limitar a criança na exploração de fragmentos de textos, "[...] dá-lhe uma idéia errônea do que é um texto e pode induzi-la a produzir ela mesma

pseudotextos, já que estes é que lhe são apresentados como modelo." (SOARES, 1999, p. 36).

Outra tarefa do mediador é a seleção de livros, a qual deve estar baseada no equilíbrio entre os interesses dos leitores e o objetivo de ampliar seu horizonte de expectativas diante do universo da leitura. Assim, trabalhar apenas obras que os alunos já conhecem desestimula novas incursões ao texto, pois não há grandes descobertas, mas apenas se afirma o que já se sabia. No entanto, inserir apenas obras que não façam parte do horizonte de expectativas dos alunos em nenhum sentido, seja por temática, seja por gênero, pode vir a desencorajar o mergulho literário, visto que está muito distante do que estão habituados a ler.

De acordo com Colomer (2007, p. 64), "A escola dedica grandes esforços para falar de livros e autores que, simplesmente, não fazem parte do mundo dos alunos. A barreira existente, então, é prévia e as possibilidades de êxito são bastante escassas." Diante disso, deve-se construir uma ponte entre o leitor e a obra, iniciando o trabalho com obras que façam parte de seu cotidiano, para então o ampliar, preservando-se, entretanto, de alguma forma, o vínculo com as preferências da comunidade leitora, ou por meio da temática escolhida, ou seguindo com o gênero literário preferido, fortalecendo-se, assim, os laços com a literatura.

Segundo Bajour (2012, p. 27), deve prevalecer "A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta." Obras desafiadoras são, muitas vezes, descartadas das aulas, por receio da turma não ter referências suficientes para compreendê-las; contudo, práticas empobrecidas e simplistas, com base em obras sem teor estético, são excludentes, visto que reforçam a carência que os alunos possuem por bens culturais. Diminuir a distância entre obras provocadoras é trabalho do mediador, o qual deve construir pontes, por meio da leitura guiada com qualidade, que promovam o encontro dos alunos com os saberes literários, sem subestimá-los. A viabilidade desse trabalho é percebida quando é almejado como objetivo o incentivo e o fortalecimento do potencial leitor que o aluno possui, não menosprezando suas capacidades. Como exemplo, segue uma das contribuições de um dos participantes da pesquisa, quando questionado sobre o trabalho realizado:

Professora-pesquisadora: E assim você acha que tudo isso que a gente fez ajudou em alguma coisa?

VIRC: Na leitura.

Professora-pesquisadora: Em que sentido da leitura assim?

VIRC: Poder ler mais rápido, nunca desistir de ler, quando chega uma pessoa: "Ah, você não vai conseguir ler esse livro!", aí você vai e lê um livro "mais grande", como o da Feiurinha.

Em sala de aula, o cânone é estabelecido pelos leitores e pelos mediadores, pois, por meio da comunhão de histórias, amplia-se repertório e constroem-se preferências leitoras, que, no dia a dia, com o agregar de novas leituras, serão questionadas, reafirmadas ou excluídas, conforme os diálogos estabelecidos entre o leitor, a obra e a vida. Consoante com a afirmação de Bajour (2012, p. 116), "Um cânone, tanto nosso, como das crianças, vai se configurando à medida que vamos nos tornando leitores."

Nesse sentido, o mediador possui suas experiências com a prática, com teorias que o sustentam, e conhece o perfil da turma e seus interesses leitores, o que norteia suas escolhas literárias, criando-se uma identidade própria diante da seleção de livros que serão explorados.

O processo de construção do cânone com a marca dos leitores a quem se destina é um trabalho de leitura, pois o mediador, ao escolher uma obra, precisa considerar as histórias de vida e a história literária da turma. Assim, "Se tivermos em mente, uma vez mais, a ideia de um cânone que escute os leitores, reconheceremos que há muito que aprender com os modos pelos quais as crianças escolhem e com as noções sobre a cultura que estão presentes nesse gesto." (BAJOUR, 2012, p. 116).

Portanto, o professor-mediador com um vasto repertório literário favorece a etapa da seleção das obras a serem trabalhadas em sala. Além disso, é vital para esse processo que, inicialmente, a escolha das leituras literárias sejam acompanhadas das perspectivas dos leitores, fortalecendo-se a conexão entre a obra e o leitor, para que o pacto entre ambos seja firmado. Isso fará com que os alunos se sintam parte do universo dos livros, pois ao eleger-se algo que faz parte de suas histórias, como leitores em formação, provoca-se o sentimento de pertencimento sobre tal leitura, o que tornará mais fácil adquirir novos sentidos, alçar voos mais distantes. As respostas dos alunos durante as entrevistas confirmam que houve aproximação do leitor com o texto:

Professora-pesquisadora: Qual foi a reação de vocês quando terminou o livro? (*O fantástico mistério de Feiurinha*)

PHSP: Eu comemorei.

Professora-pesquisadora: Comemorou por quê?

PHSP: Porque daí eu aprendi uma história nova e eu entendi o significado.

Professora-pesquisadora: Você acha que mudou alguma coisa depois das aulas, como que era o PHSP antes, e como que é o PHSP agora, mudou alguma coisa?

PHSP: A inspiração de ler.

Professora-pesquisadora: A inspiração você acha que mudou, melhorou ou piorou?

PHSP: Melhorou.

Professora-pesquisadora: Você se inspirou para ler mais?

PHSP: É que antes eu não lia muito. Só ficava folheando.

Por isso, conhecer as leituras que os alunos possuem como referência é essencial para programar o texto literário que será lido, para, assim, partir para a próxima etapa. Esse é o momento em que o mediador se apropria da obra e se deixa envolver por ela, a fim de que o convite aos alunos seja verdadeiro e transpasse autoconfiança na prática. Assim, pensar nos elementos estéticos que compõem a obra é essencial: a ilustração, o texto, a arte gráfica, a edição, enfim, colocando-se como eixo central o literário, o qual provoca o leitor e o tira do lugar comum para apresentar-lhe novos mundos, realidades outras. Com isso, na fase de preparação, o professor-mediador mergulha nas possibilidades de leituras, interpretações, discussões, indagações que a obra pode suscitar nos leitores; momento indispensável para despertar o envolvimento dos alunos. Desse modo, é fundamental que se esteja amparado por um planejamento flexível e aberto, em que se pensa sobre o trabalho com a obra, no qual são envolvidos leitores, literatura e leitura.

A preparação intensa do mediador frente ao trabalho com leitura literária é preconizado para assegurar que o jogo entre texto e leitor aconteça, para que o leitor assuma seu papel diante da obra, como coautor no momento da recepção, capaz de conectar-se às lacunas de sentido e torná-las coerentes diante de sua leitura. O profundo conhecimento sobre a obra permite guiar a comunidade leitora por caminhos literários não sonhados por falta de confiança, competência, prática, o que é tornado possível por meio de um professor sensível e consciente do processo complexo que é a mediação de leitura. Na entrevista com a professora regente ASP, ao ser questionada sobre algum momento marcante que ela presenciou durante a aplicação da unidade de ensino, foi mencionada a reação positiva dos alunos após a

apresentação de uma nova história por meio da estratégia de contação, o que provocou os alunos a contagiarem uma colega que não teria participado da aula:

Professora-pesquisadora: Você acompanhou o processo praticamente todo, todas as práticas realizadas. Você estava presente na sala, então, você via as reações dos alunos, tem situações que você consegue relembrar, que foram marcantes?

Professora ASP: Um que foi muito marcante, foi quando você contou a história da Rosaflor. Sabe, eu achei assim, teve aluno que escutou duas vezes e das duas vezes a atenção foi a mesma. Eu vi que foi uma coisa diferente que veio para eles e eles prestaram atenção. Eles queriam saber o que realmente estava acontecendo. Então, eu vi que depois disso, a FIS não estava no dia que você contou e eles contaram tanto para FIS, que a FIS quis saber do livro. Tanto que ela pegou o livro, era para ler o outro, mas a FIS estava lendo o da Rosaflor. E a MEPS mesmo já sabendo da história queria pegar o livro também. Então, assim, mesmo a MEPS já sabendo da história queria ler o livro e a FIS queria ler o livro para saber como era a história que eles contaram para ela. Eles comentavam: "FIS você perdeu a história!". Sabe, eu lembro que eu tive que até intervir, porque eles falavam "FIS você perdeu, e agora?", eu falei: "FIS, calma, agora, você vai ter a oportunidade de ler o livro". Eles estavam felizes com aquilo.

A maneira de se envolver as crianças com o texto está exposta a muitas variáveis; deve-se pensar no perfil da turma, em atividades em grupos, dinâmicas, rodas de conversa, dentre outras. O próprio livro pode ter nele a resposta de como apresentá-lo: pelo título, pela capa, pelo sumário, pela quarta capa, pelas informações do autor, pela orelha do livro, dentre outros. Entregar-se à história, assim, facilita a entrada do livro na prática da mediação, ao se perceber o que irá fisgar o leitor e ao se investir na apresentação da obra, para que o convite à leitura seja aceito sem pestanejar.

Fazer do perfil do grupo de participantes uma ferramenta para o planejamento favorece e contribui para a formação do leitor. Em relação a isso, quando a professora ASP foi questionada durante a entrevista sobre a mudança de comportamento dos alunos, mencionou o perfil agitado da turma:

Professora-pesquisadora: Comente sobre esse comportamento dos alunos: houveram mudanças?

Professora ASP: Assim, confesso que no começo eu fiquei com muito medo. Sabe essa questão de leitura em dupla, eu fazia, só que era um momento, digamos, livre que não precisaria ter um resultado para a professora. Então, com atividades em grupo, eu falei "Meu Deus, a turma é muito agitada, coitada da Dai! O que eu vou fazer?". Eu vi o agito, realmente, eu vi. Só que vi aquele agito de todo mundo querer falar ao mesmo tempo, então, com isso eu fiquei feliz. Porque eu pensei que *pra* você e *pra* mim, iria ser difícil, daquilo de concentrar, de parar pensar e participar de uma forma organizada. Eles participavam do jeitinho deles.

Então, assim, eu vi formar líderes aqui, *pra* falar a verdade. Eu fiquei muito feliz, porque eu vi que foi algo que não foi só aqui, mas algo que tem mudado muito comportamento. Isso de participar em equipe, eu tive, o ano passado, muita dificuldade com essa turma. Eu fazia muito, mas eu sabia que aquele dia eu iria sair acabada daqui. Até em dupla, porque eles são muito falantes e em grupo era difícil colocar, porque sempre tinham aqueles que falavam bastante. Então, assim, eu vi que esse ano eles souberam se organizar um pouco mais, eu vi que eles, depois disso mesmo, eles souberam se organizar, questão de posicionamento, é muito bom!

A professora-pesquisadora, ao perceber que os participantes da pesquisa eram agitados em demasia, mas muito participativos, fez disso uma possibilidade de envolvê-los nas leituras por meio atividades dinâmicas que exigiam que usassem tal energia para o desenvolvimento dos trabalhos, algo que fez a diferença, como foi possível notar ao longo das entrevistas com os alunos:

Professora-pesquisadora: E porque foi legal fazer as aulas?

EVJC: Porque a gente conversava, a gente, às vezes, brincava, a gente fez jogo e também a gente conversava sobre as histórias.

Professora-pesquisadora: E por que é legal conversar sobre as histórias?

EVJC: Porque antes, é, eu não lia muito história, e, daí, agora com as aulas com você, a gente lia muita história, agora eu entendi como é ler história.

Professora-pesquisadora: Tem mais alguma coisa que vocês queiram falar?

ZVS: Que as aulas foram muito *legal*.

Professora-pesquisadora: Você gostou?

ZVS: Muito.

Professora-pesquisadora: Por que?

ZVS: Foi diferente de todas as aulas.

Professora-pesquisadora: Por que você acha que foi diferente de todas as aulas?

ZVS: Ah, porque nenhuma professora fez jogo, a professora já fez jogo, mas não assim de trilha, caça tesouro.

Professora-pesquisadora: De todas as aulas que a gente fez, qual foi a que você achou mais gostou?

GSN: Todas!

Professora-pesquisadora: Mas teve algumas que foi a mais legal? Quer apontar para a *prof*? (Indicando as fotos do mural).

GSN: A mais legal foi de procurar.

Professora-pesquisadora: De procurar o que? O tesouro?

GSN: É!

Professora-pesquisadora: E porque você achou legal?

GSN: Eu gosto de caça ao tesouro.

Professora-pesquisadora: Você já tinha feito caça ao tesouro antes?

GSN: Tem um monte de coisa que eu nunca fiz.

Professora-pesquisadora: Mas o caça ao tesouro já tinha feito ou não?

GSN: Não.

Além disso, saber mediar é, também, deixar que o livro fale, não antecipar uma apreciação que é de direito do leitor fazê-la, sem interferências ou conselhos, pois é destinado a ele para que sinta e se inunde do poder do literário. Essa

sensibilidade é construída por meio de leituras, da prática da mediação, da escuta interessada das interpretações dos leitores, característica desenvolvida com trabalho.

Como exposto nos parágrafos acima, o momento dedicado à leitura literária se abre para um jogo entre leitor e texto, em que o professor, como mediador desse jogo, precisa equilibrar momentos de tensões, como a curiosidade pela história e a leitura de um leitor em formação, com dúvidas de vocabulário, interpretação, as quais são degraus para saborear o livro e ser dono da história. Assim, o mediador precisa ser dono da história *a priori*, para engajar o aluno a dispor a energia e o esforço que a obra requer, conquistando-se novos horizontes leitores.

Uma das premissas da aplicação da unidade de ensino foi engajar e preparar a turma para leituras mais complexas, nesse caso, para a leitura da obra destinada à ampliação do horizonte de expectativas, *O fantástico Mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira, como foi descrito no capítulo 5. Quando os participantes foram questionados na entrevista sobre qual foi a obra preferida dentre as lidas ao longo do processo, dos 28 alunos, 17 responderam *O fantástico Mistério de Feiurinha*, oito citaram *A moça tecelã* e três o conto *Rosafior e a Moura Torta*. E, do total (28 participantes), 25 elegeram a obra usada na etapa de ampliação como a mais difícil. Com isso, retoma-se um dos pressuposto do Método Recepcional, em que Aguiar e Bordini (1993) supõem que a obra vista como mais difícil, ao ganhar significado, torna-se, também, a mais admirada pelo leitor, o que pode ser percebido no relato a seguir:

Professora-pesquisadora: Qual dos livros você gostou mais?

FIS: Eu gostei do da Feiurinha e do da Moça Tecelã.

Professora-pesquisadora: Mas teve um que você gostou mais ou você gostou igual dos dois?

FIS: Eu gostei dos do Pedro Bandeira

Professora-pesquisadora: Que é o da Feiurinha?

FIS: Feiurinha.

Professora-pesquisadora: Por que você gostou das aulas do Pedro Bandeira?

FIS: Porque parece que o Pedro Bandeira é o autor, parece que ele é o autor e um personagem. E é muito legal, porque ele já fala de todos os contos de fada, né?! Daí, entrou mais um conto de fadas, que é o da Feiurinha.

Professora-pesquisadora: E qual foi o mais difícil de ler, desses que a gente leu?

FIS: O mais difícil? Eu acho que foi da Feiurinha.

Professora-pesquisadora: E o que você achou difícil?

FIS: Feiurinha, né?! Ele tem muito capítulo, daí a gente tinha duas aulas com você por dia na semana, né?! Daí, a gente só lia ele duas vezes, indo de três em três capítulos.

Professora-pesquisadora: Isso! Foi! E você achou isso bom ou ruim de a gente só ter uma aula por semana?

FIS: Não eram duas aulas por semana?! Ah, eu achei bom.

Professora-pesquisadora: Ainda bem que deu tempo de terminar, né?! E o que você sentiu quando você terminou de ler o livro?

FIS: Eu pensei que o livro da Feiurinha explica muita coisa, né?! Tipo, ele explica que a gente tem que ler o livro, por causa que se desaparece um livro e a gente não acha mais, o mundo não sabe mais a história, daí some a princesa.

Desse modo, o mediador ilumina o caminho e fornece instrumentos para que o aluno construa a competência leitora necessária para descobrir as sutilezas do texto e veja-se inundado de interrogações não antes imaginadas, que o leva a caminhos gratificantes diante da descoberta de um novo mundo. Ao proporcionar o contato mediado com o livro literário, o leitor em formação conhece diferentes perspectivas diante da leitura. Inicia-se, assim, uma jornada na busca pela tomada de posse do mundo, por meio do universo da leitura literária.

Portanto, é imprescindível que os professores, como mediadores de leitura, possam partir do interesse dos alunos, para, então, desafiá-los com obras mais complexas. Isso moverá a comunidade leitora a superar as dificuldades encontradas, debatendo possíveis interpretações, relendo trechos mais densos, construindo novas perspectivas sobre o texto literário, antes não percebidas. A exploração conjunta de uma obra move a turma em um objetivo compartilhado, o que resulta no prazer de compreender o texto por meio da troca de significados individuais, permitindo-se ao grupo chegar em interpretações cabíveis de acordo com as dicas dadas pelo texto, aliadas ao seu histórico leitor e a experiências pessoais, e conforme a leitura da palavra e de mundo realizada pelo aluno. Isso posto, cabe ao mediador "preparar os ouvidos" dos alunos para receberem os outros por meio de suas interpretações e significados construídos a partir das obras lidas, ponto que será discutido na seção seguinte.

6.3 "PREPARANDO OS OUVIDOS" PARA RECEBER O OUTRO: COMPARTILHANDO OS SENTIDOS DA OBRA

Ao encontrarem-se em um ambiente de partilha de experiências leitoras, os alunos descobrem-se parte de uma comunidade, que comunga do objetivo de

compreender uma obra; esse sentimento de pertencimento, o qual desdobra-se em confiança, aceitabilidade e credibilidade, potencializa o leitor. O aluno, ao perceber-se como protagonista no processo – em que o mediador o enxerga, ouve e valoriza sua presença –, bem como sua participação, somado ao gesto de ser apresentado a obras que o cativem e o desafiem, simultaneamente, assume o pacto com o texto literário, apropriando-se dele por meio dos múltiplos sentidos encontrados. Destaca-se a atividade de roda de conversa realizada ao longo da aplicação da unidade de ensino, a qual foi mencionada por vários alunos nas entrevistas, como uma das propostas que mais contribuiu para auxiliar na compreensão do texto literário lido, reiterando-se a relevância de ouvir o outro:

Professora-pesquisadora: Teve alguma atividade que ajudou mais a entender o que a gente lia?

ACB: As atividades que a gente ficava em roda e cada um pegava uma pergunta.

Professora-pesquisadora: Por que você gostou dessa parte?

ACB: Porque cada um falou o que entendeu do livro.

Professora-pesquisadora: Quando falam as impressões, o que gostou, é isso?! Por que será que é legal a gente ouvir o que o outro fala?

ACB: Porque a gente pode entender.

Professora-pesquisadora: O que você acha que mais ajudou a entender as leituras? Eram as atividades de registro, eram os jogos ou eram as rodas de conversa?

CA: A roda de conversa.

Professora-pesquisadora: Por que você acha que as rodas de conversa ajudaram a entender?

CA: Porque na roda de conversa a gente conversa com quem entendeu. É legal!

Professora-pesquisadora: E por que é legal ouvir os outros?

CA: Porque a gente ouve o que eles aprenderam.

Professora-pesquisadora: Qual das atividades você acha que mais ajudou a entender, depois que a gente fazia as leituras?

GSN: A roda de conversa.

Professora-pesquisadora: A roda de conversa te ajuda mais a entender, por quê?

GSN: Porque, daí, eu vou entendendo as coisas.

Professora-pesquisadora: Mas, por que você vai entendendo as coisas?

GSN: Porque, quando eles vão falando alguma coisa, eu vou entendendo as coisas.

A possibilidade de socializar significados só ocorre quando há um trabalho de mediação que abra espaço para o ouvir; assim, superar o tradicional papel do professor, em que apenas a sua voz ressoa, é fundamental para a construção de uma comunidade leitora. No trabalho com literatura, a ação de ouvir não deve ser associada a um sujeito passivo, sem intenção ou poder diante da narração de uma

história, por exemplo. Segundo Bajour (2012, p. 19), "Esse ouvir transformado supõe intencionalidade, consciência, atividade, não apenas um registro passivo e por vezes distraído dos sons dos outros."

O mediador de leitura valoriza seu leitor quando se torna um ouvinte atento de suas preferências, das hipóteses de interpretação construídas, apreciando as teorias levantadas com base no texto e demonstrando interesse nas inquietações expressas. Em síntese, ouvir é uma necessidade crescente em sala de aula e o professor, ao reconhecer a importância desse ato, torna-se exemplo para os alunos, que ao participarem de momentos em que ser um ouvinte interessado é parte da experiência leitora, ouvirão com interesse, assim como foram ouvidos.

Com isso, o professor, ao atribuir espaço para o compartilhar de interpretações de uma obra, assinala uma prática capaz de fomentar o trabalho com o texto literário, pois a literatura provoca diálogos, não pontos finais ou verdades absolutas – diálogos que podem ocorrer internamente ou podem ser compartilhados, potencializando-se a experiência leitora. Conforme Colomer (2007, p. 106), "Pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores."

Nesse sentido, o compartilhar de experiências leitoras vividas em uma turma fortalece a comunidade de leitores em formação; contagia-se a motivação da leitura, pois é um objetivo comum, e a interpretação da obra lida. Por isso, é fundamental a construção de uma rotina leitora, dando-se espaço para a troca de sentidos entre os alunos, pois isso possibilita conhecer outras perspectivas sobre a obra – dimensões antes não vistas podem gerar reflexões capazes de colaborar para a compreensão do texto, o que reforça o prazer pela leitura.

Da mesma forma, o mediador, ao promover momentos diários de trocas entre os leitores das perspectivas sobre uma leitura, favorece a formação de alunos que saibam expor, argumentar sobre o que foi lido, algo que não ocorre naturalmente, mas requer prática – o que demanda tempo em sala de aula. Segundo Bajour (2012, p. 22), formar o hábito da conversação literária capacita o leitor em formação a compartilhar as ideias que a leitura suscitou; "[...] seria objetivar o pensamento, torná-lo visível para si mesmo e para outros. É como escrever a leitura "em voz alta" e como se outros a vivenciassem como parte do texto que nossas cabeças criam quando leem."

Assim, a promoção desse intercâmbio de sentidos é enriquecedor para ambos falantes e ouvintes, pois, conforme Bajour (2012, p. 23), "Falar dos textos é voltar a lê-los", é uma nova chance para aprofundar o mergulho literário, esclarecer o que não foi concebido, reafirmar o que foi compreendido e despertar percepções outras, as quais não seriam alcançadas sozinho.

A leitura coletiva de uma obra literária também une o grupo; há uma cumplicidade que é reforçada pela experiência leitora mútua. Segundo Colomer (2007, p. 139), "A aprendizagem da literatura realiza-se, assim, em meio a um grande desenvolvimento social de construção compartilhada do significado." Desse modo, o compartilhar de leituras literárias em sala reitera a escola como ambiente privilegiado diante do desafio de formar leitores, visto que a comunhão de obras entre um grupo de leitores reafirma o seu pertencimento em uma comunidade com interesses recíprocos – nesse caso, uma comunidade de leitores, o que favorece a construção do hábito leitor. Assim, a turma, ao compartilhar a leitura de uma obra, permite ao professor diversificar o processo de encaminhamento. Durante as aulas realizadas nesta pesquisa, a professora-pesquisadora organizou os leitores em duplas de trabalho, o que oportunizava que lessem com o colega, sozinhos e, também, fizessem a leitura em voz alta, junto com a turma. Nas entrevistas, vários alunos pontuaram a preferência pela leitura em conjunto, com a professora:

Professora-pesquisadora: Vocês preferiam mais quando a professora lia junto com vocês, a turma toda, quando vocês liam sozinho ou quando lia com o amigo?

LFPFS: Com toda a sala.

Professora-pesquisadora: Com toda a sala e por quê? O que acontece?

LFPFS: Porque é melhor, todo mundo ler junto e ficar em grupo.

Professora-pesquisadora: Vocês conseguem entender melhor?

LFPFS: Sim, porque um ajuda o outro.

Professora-pesquisadora: Quando que era melhor, na opinião de vocês, que dava para entender melhor, quando vocês liam sozinhas, você e o livro, quando vocês liam junto com um colega ou quando a professora lia junto com vocês?

MVSS: Quando você lia eu entendia, quando você lia com a gente.

Professora-pesquisadora: Quando eu lia com vocês?

SGND: Quando nós *lê* fica tudo embaraçado, porque tem gente que tem dificuldade de ler, porque, daí, quando você *lê* fica mais emocionante.

Professora-pesquisadora: Quando era melhor, quando você lia sozinha, só você com o livro, ou você com o colega, ou a professora lendo junto com vocês?

EVJC: Junto *com nós*.

Professora-pesquisadora: É? Quando a professora lia junto?! E você achava que era melhor, por quê?

EVJC: É porque você lê com calma e eles quando tem ponto ou vírgula, eles não param e você para e, daí, eu consigo entender tudo.

Professora-pesquisadora: Você preferia fazer a leitura como? Você preferia quando a professora lia junto com vocês, quando você lia sozinha ou quando você lia com o colega?

FIS: Eu preferia quando você, quando todos nós líamos *junto*.

Professora-pesquisadora: Porque você acha que era melhor assim?

FIS: Porque parece que era um só que *tava* lendo, mas era todos, tipo, como se fosse uma comunhão de leitura.

Professora-pesquisadora: Comunhão de leitura?! Adorei!

Para tanto, um dos desafios do professor é "[...] pensar no delicado equilíbrio entre as formas de intervenção de um mediador e a construção da autonomia do leitor" (BAJOUR, 2012, p. 91), balancear a necessidade de interferência diante dos momentos de expressão de opinião, bem como organizar a liberdade de um aluno posicionar-se e o direito do outro intervir. Essas são competências exigidas do mediador de leitura, o qual não deve se distanciar do objetivo da formação do leitor autônomo, consolidando estratégias e oferecendo instrumentos para tanto.

Aliado a isso está a tarefa de favorecer a escuta nas discussões literárias, fomentando-se interrogações para que a comunidade leitora responda, sem respostas prontas, para que seja construído verdadeiramente um espaço de reflexão coletiva. Consolidar o hábito de intervir quando necessário sem induzir as respostas torna o processo mais rico, pois abre espaço para a construção coletiva diante de opiniões pessoais; é, enfim, um abrir-se para o mundo do outro. Justamente, estar disponível para o novo é uma das propostas do Método Recepcional: novas leituras, atividades diferentes, receber o outro por meio da escuta, do debate. Dentre tais questões, identifica-se a mudança da turma em si, destaca-se a transformação de comportamento de uma aluna, que chamou a atenção da professora ASP, a qual relata:

Professora ASP: A ACB me chamou muito atenção, o posicionamento dela, a expressão, uma aluna super tímida que dificilmente fala, só quando você pergunta ou responde a chamada. Faz tudo, maravilhosa, mas ela não se expressava desse jeito. E agora super, sabe?! Então, são pontos assim que eu vejo aqui muito marcante, que chamou muita atenção.

Sobre isso, quando a aluna foi entrevistada, foi questionado se havia percebido tal mudança de comportamento:

Professora-pesquisadora: Eu notei que lá do começo do mês de junho até agora eu senti que você mudou, você sentiu que você mudou? Você era mais tímida, não participava muito, daí, depois você começou a participar. Eu fiquei tão feliz. Você notou isso?

ACB: Eu notei.

Professora-pesquisadora: Mas, o que você acha que aconteceu? Você consegue me explicar?

ACB: É por causa que às vezes a timidez, ela vem e as vezes passa.

Professora-pesquisadora: E o que você acha que te ajudou a passar essa timidez?

ACB: Por causa da leitura.

Professora-pesquisadora: Foi na leitura. E teve algum livro ou alguma coisa que te chamou muita atenção?

ACB: Dos livros que eu li e dos contos, também, que eu pensava que eu não ia conseguir ler, mas eu consegui ler.

Professora-pesquisadora: Nossa, que legal! Qual conto que você achou que não conseguiria ler?

ACB: Da Feiurinha.

Professora-pesquisadora: E o que você achou do livro da Feiurinha?

ACB: Legal, interessante.

Professora-pesquisadora: Por que você achou interessante?

ACB: Porque ele fala sobre, não é só um conto de fadas, ele fala sobre todas as princesas.

Durante as aulas, foi possível perceber a mudança de postura da aluna, que, no início do trabalho, não se manifestava, no entanto, sempre se mostrando muito atenta. Ao longo da apresentação das obras, notou-se que a aluna passou a participar, colocando-se com opiniões sobre as leituras, insistindo para ser ouvida e, assim, demonstrando a percepção e adoção de novos sentidos integrados ao seu universo vivencial. (AGUIAR; BORDINI, 1993).

Além disso, conforme Bajour (20012, p. 36), "Nem todos os silêncios precisam ser preenchidos [...]". Em sala de aula, muitas vezes, exigem-se respostas para tudo – após uma leitura, diante de um questionamento, depois de uma reflexão; entretanto, cabe ao mediador saber interpretar o momento correto de exigí-las e não ter o receio de deixar o silêncio prevalecer quando necessário. Um exemplo dado por Bajour (2012) é a ânsia de esclarecer zonas ambíguas de interpretação de uma parte em um determinado texto, quando era, justamente, este o objetivo: promover a dúvida, os espaços vazios para se desenvolver o poder de fabulação do leitor, que acaba sendo interrompido por explicações demasiadas que impedem a construção de sentido da comunidade leitora. Por isso, buscar fazer novas interrogações, que ajudem a pensar sobre o texto, é uma forma de potencializar as reflexões e não induzir o leitor a respostas fechadas.

Assim, o desenvolvimento da sensibilidade da escuta permite ao mediador guiar as práticas de leitura de forma que potencializem as experiências literárias da

turma, pois permite perceber os leitores mais silenciosos, ler os gestos, os olhares e as expressões que traduzem as relações mais íntimas que o leitor possui com o livro. Em outras palavras, aguçam-se, dessa forma, os sentidos diante da prática de mediar a leitura.

[...] a escuta é, antes de tudo, uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo. Não é um dom ou talento, tampouco técnica que se resume em seguir certos procedimentos para escutar com eficácia. É fundamentalmente uma atitude ideológica que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler. Por isso, a escuta como prática pedagógica e cultural, que combina a exigência com a confiança na capacidade de todos os leitores, pode ter resultados transformadores em contextos marcados por processos de exclusão econômica e social e por diversas formas de autoritarismo. (BAJOUR, 2012, p. 45).

Com isso, mediar a leitura não pressupõe dar respostas fechadas ou induzir os alunos por caminhos encontrados pelo mediador, mas também não implica em uma aceitação convicta de todos os apontamentos trazidos. É uma ação conjunta de reflexão, a partir da leitura realizada e das vivências literárias individuais, o que não caracteriza uma verdade única nem admite qualquer interpretação sem argumentação por parte do participante.

Essa prática caracteriza a construção social de significados diante de um texto literário, é a base que sustenta uma comunidade de leitores. Além disso, é reflexo para construção de saberes, os quais se solidificam pelo compartilhar de perspectivas, promovendo-se uma forma diferente de pensar a realidade. A participação dos alunos nas aulas de leitura literária não deveria ser novidade, mas tornar-se rotina, superando-se uma prática unilateral em que os sentidos do texto são dados previamente, quando o professor expõe sua leitura e o aluno a aceita passivamente. Assim, para conquistar aulas de literatura em que prevaleça a formação do leitor, é importante garantir práticas geradoras de leitores – não de alunos cumprindo mais uma tarefa escolar.

Destaca-se, aqui, o uso prejudicial da literatura como pretexto para exercícios que propõem cumprir com conteúdos gramaticais, ortográficos, de localização de informações superficiais, suprimindo-se, por exemplo, a dimensão estética da obra, impedindo o aluno de se perceber como leitor e, assim, de alterar seus horizontes de leitura por meio da reflexão, questionamento e construção de significados. Desse modo, a prática de exercícios que não provocam o leitor a refletir sobre o jogo ao

qual é engendrado com o texto, "[...] isto é, à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem" (SOARES, 1999, p. 43), são limitadores, o que reduzirá, possivelmente, as chances de se formar um leitor de literatura.

Também, censura-se a apresentação de uma parcela restrita de autores e obras nas aulas de literatura, que, segundo Soares (1999, p. 28), faz parte da inadequada escolarização da literatura, a qual não prioriza "[...] a compreensão do literário e o gosto pela leitura literária." Ao se oferecer textos dos mais diversos, dentre gêneros, autores, temáticas, ilustrações e composição gráfica, para atingir o leitor em formação, pode-se sensibilizá-lo a abrir-se ao universo literário.

Logo, mostra-se necessário buscar por atividades que não visam respostas únicas, mas que oferecem ao aluno espaço para se colocar e que valorizam a troca de opiniões, o que gera reflexão, reformulação de ideias e construção de interpretações mais complexas – atividades, assim, que proponham raciocinar sobre a obra, desvelando-se o que estava nas sombras do implícito, motivando o aluno a perceber-se dono do texto. Dentre as possibilidades, o debate é uma prática que favorece o compartilhar de sentido e relações feitas após a leitura, o que provoca a construção de novas interpretações a partir da comparação, não apenas com base na leitura individual, mas na percepção do outro, a qual pode agregar uma nova perspectiva ou pontuar os limites interpretativos da obra.

Também cabe ao professor oferecer informações que estão além do texto em si, quando sente a necessidade ou quando a turma demonstra precisar de mais referências. Contextualizar a obra pode vir a esclarecer melhor determinados textos literários, por isso, ao analisá-la *a priori*, o professor, no momento da interpretação, como mediador do processo, saberá acionar diferentes conhecimentos que mobilizem a comunidade de leitores em formação a construir mecanismos próprios de leitura.

Além disso, é fundamental que os professores habituem-se a estabelecer objetivos concretos, visando o desenvolvimento crescente de aprendizagens, a fim de fornecer meios para que o leitor em formação usufrua de uma experiência leitora de qualidade, tendo a capacidade de construir sentido ao texto literário baseado em sua interpretação. Por isso, conhecer a estrutura de uma obra ou como se lê determinado texto são instrumentos para a educação literária. Conforme Colomer (2007, p. 147):

Assim, compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la.

A função do mediador de leitura, portanto, é esta: dar a oportunidade de o leitor fazer-se autônomo, capaz de ampliar sua visão diante de uma obra – a qual pode alargar os horizontes não apenas de expectativa de novas obras, mas, também, horizontes de mundo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção final, buscou-se resgatar o cerne da pesquisa, tecendo-se um panorama sobre o processo vivenciado, bem como considerações em aberto, pois são passíveis de serem repensadas e reformuladas pelos leitores desse texto, de acordo com as formas de entendimento da versão da realidade aqui apresentada (FLICK, 2009). Cabe mencionar que, conforme a abordagem qualitativa do tipo etnográfico (LÜDKE; ANDRÉ, 2015), metodologia que guiou este estudo, o foco deste trabalho não foi a concretização de um produto final, mas a reflexão sobre um processo pedagógico em particular. Os dados foram obtidos por meio do contato direto com a situação pesquisada, a observação de circunstâncias particulares e as perspectivas dos participantes foram compreendidas ao longo de um período de seis meses, sendo esse processo o fator de maior relevância para a concretização da pesquisa.

Faz-se importante reiterar que o presente estudo foi idealizado a partir das dúvidas, inquietações e receios que os desafios da prática em sala de aula vivenciados pela professora-pesquisadora a provocaram a refletir, em especial, sobre o ensino de literatura e a formação do leitor literário. Com isso, delineou-se como principal objetivo compreender o processo de formação do leitor literário, a partir da aplicação de uma unidade de ensino à luz do Método Recepcional, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de Curitiba.

A imersão em campo foi crucial para a estruturação e a organização de um plano de trabalho flexível, a fim de que o foco de investigação fosse revisto e as técnicas de coleta de dados reavaliadas em conformidade com as experiências que o processo educativo proporcionava diariamente. Enfatiza-se que a etapa de construção do planejamento, a aplicação da proposta de trabalho e a concatenação dos dados foi uma tarefa árdua, entretanto, valiosa. Reconhece-se isso, uma vez que a constante reformulação do planejamento, o compromisso assumido como professora e pesquisadora e as adversidades diárias superadas proporcionaram, além da busca pela formação de leitores, a formação da professora-pesquisadora como uma mediadora de leitura mais consciente das estratégias e habilidades que merecem ser promovidas nas aulas de literatura. Diante disso, foram realizadas, a seguir, reflexões a partir de dois aspectos: as experiências literárias vivenciadas pelos alunos, que contribuíram para a formação do leitor de literatura e o trabalho

desenvolvido em sala de aula pelo mediador de leitura, o qual fomentou a construção do conhecimento literário.

Sobre o primeiro aspecto, em relação a formação de leitores literários, constatou-se como decisivo o comprometimento dos alunos para com a pesquisa, o que ocorreu, principalmente, pelo protagonismo dado a turma, como parte do processo de construção do conhecimento literário. Os participantes assumiram-se como peças-chave durante a leitura, estabelecendo experiências estéticas diante das obras lidas, por meio, inicialmente, da identificação com os textos literários e, posteriormente, pelo estranhamento, exigindo-se alargamento do horizonte de expectativas do leitor.

Com base nas declarações da professora ASP e também segundo os relatos dos alunos, durante as aulas e nas entrevistas, observou-se que a turma demonstrou sinais de mudança de comportamento, pois o investimento em atividades que privilegiavam as trocas de ideias e os debates sobre as leituras, favoreceram o hábito do trabalho em duplas e equipes, sobressaindo-se novas perspectivas sobre o compartilhar de experiências leitoras.

Durante as etapas do Método Recepcional, também notou-se que a participação dos alunos se tornou natural e foi desenvolvida de maneira, cada vez mais, elaborada – o que resultou na conquista de maior autonomia sobre a interpretação do texto, uma vez que as aulas buscaram proporcionar as condições necessárias para que ocorresse a fusão de horizontes da obra e do leitor. A receptividade da turma aos textos explorados, a efetuação de leituras que provocavam a reflexão e a criticidade e o questionamento sobre tais leituras e sobre os padrões que lhes eram familiares promoveram a ampliação dos horizontes dos participantes da pesquisa.

Percebeu-se que, ao final do processo, os alunos edificaram uma perspectiva positiva sobre as suas trajetórias como leitores, assumindo-se como interlocutores conscientes da adesão de novas necessidades de leitura, novas obras elencadas como preferência, exigindo-se mais de suas potencialidades leitoras. A opção por leituras mais complexas reitera o objetivo do Método Recepcional: superar os limites de um repertório conhecido para a assimilação do diferente, interagindo-se com obras desafiadoras.

Assim, em relação ao segundo aspecto apontado anteriormente, o qual trata da função do professor/mediador em sala de aula, salientam-se duas questões

basilares constatadas ao longo do trabalho: a primeira é a necessidade do professor estar alicerçado por teorias que norteiem sua prática, e a segunda é estar amparado por metodologias que conduzam seu planejamento. Para tanto, buscou-se aprofundamento teórico para definir os pressupostos que moviam e fundamentavam a prática, estreitando-se as reflexões sobre as teorias da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito Estético – as quais permitem ao leitor ser fonte dos sentidos do texto –, bem como com demais considerações teóricas que a proposta metodológica e a dinâmica de sala de aula exigiam. Além das leituras, foram indispensáveis as trocas de experiências com as colegas da mesma linha do mestrado, conversas com professores que exploram na sua prática diária textos literários com os alunos, os direcionamentos durante os encontros de orientação, a participação em eventos como o Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (UFSC, Florianópolis, 2016) e o Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ-UNESP, Presidente Prudente, 2017), os quais possibilitaram o amadurecimento da professora-pesquisadora.

Além disso, a organização das atividades de acordo com as aspirações dos participantes, bem como adequar-se às peculiaridades do método foram essenciais para o trabalho em sala, dado que viabilizou a estrutura dos procedimentos e atividades desenvolvidas; o que corrobora a assertiva de Aguiar e Bordini (1993, p. 34) de que "O esvaziamento do ensino de literatura se acentua, portanto, não só pelo pequeno domínio do conhecimento literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica que o embase." Dessa forma, o contato direto com os participantes deste estudo constituiu um dos pilares que sustentaram a construção da unidade de ensino fundamentada no Método Receptional, visto que a observação sobre a realidade dos alunos, conhecendo-se as condições em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, a dinâmica de sala de aula na qual estão inseridos e o contexto escolar e familiar que os envolvem, foi fonte para o estabelecimento de estratégias e atividades e para a seleção das obras exploradas.

As leituras feitas consolidaram a premissa de quão preparado um professor deve estar para mediar o processo de formação de um leitor, pois para possibilitar a experiência com textos literários em uma turma, inúmeras são as atribuições a serem cumpridas; ser um leitor para contagiar outros leitores, para, então, ter repertório a ser compartilhado, são características fundamentais. Percebeu-se, ainda, que investir em tempo e em atividades que estabeleçam conexão com os

alunos, por meio de obras que vão ao encontro de seu interesse pessoal, é o primeiro passo no enlace entre o leitor e o livro.

Outro fator verificado foi a necessidade de apropriar-se da obra, dedicando-se ao planejamento do trabalho com o texto literário, identificando-se as nuances de escrita do autor, o contexto e as possíveis relações com outras obras e com a vida, ampliando-se o horizonte leitor do aluno. Da mesma forma, mostra-se necessário também apresentar uma diversidade de leituras, explorando-se diferentes autores, temáticas e propostas gráficas a partir dos elementos estéticos da obra; elementos estes que implicam na seleção de obras em comunhão com os leitores, apurando-se a escuta em detrimento da imposição autoritária, a qual distancia o aluno da leitura. Com isso, é preciso abandonar a ideia de um monólogo no trabalho com a literatura, em que apenas a voz do professor é ouvida.

Para tanto, recomenda-se construir um ambiente de trocas, o qual caracteriza o trabalho com a leitura literária, pois o momento da interpretação constitui-se na partilha da reflexão realizada, da compreensão alcançada e não na passividade de um leitor que assume a interpretação do outro como verdade absoluta, negando seu papel de coautor e provedor de significado da obra lida a partir da leitura do texto e do seu horizonte de expectativas.

Por fim, assumir-se como guia em um processo complexo que é a leitura de um texto literário exige um sujeito consciente da relevância que o papel da literatura possui, acreditando-se nela – um sujeito capaz de selecionar obras que conquistem e provoquem o leitor, um mediador que dá voz aos alunos, pois é por meio de uma concepção dialógica de leitura que se dá a formação de leitores. Da mesma maneira, exigem-se também aulas que promovam o debate, a argumentação, a troca, o compartilhar, e que permitam a construção de sentido do texto lido, o que favorece a compreensão do mesmo, expandindo-se as fronteiras de um leitor em formação.

Nota-se, assim, que o compromisso do professor, como mediador de leitura, é vital para que se fortaleçam os laços entre o leitor e o livro. Inicialmente, de mãos dadas com o jovem leitor, ele penetra leituras que despertem o desejo do leitor em formação por experiências mais profundas, as quais podem ser motivadas e exploradas à luz de sua leitura mais experiente, como professor, mas que cede espaço ao aluno para que busque significados diante de seu horizonte leitor em

construção. É estabelecida, desse modo, uma relação terna com a literatura, a qual será base para o mergulho solitário/literário de imersão no livro.

Portanto, afirma-se, com isso, que o desenvolvimento desta pesquisa possibilitou à professora-pesquisadora uma nova perspectiva sobre o trabalho com literatura em sala de aula. Visto que, ao fundamentar-se em uma dimensão interativa entre a obra e o leitor, amparada pelas etapas do Método Recepcional – que possui teorias consolidadas que o sustentam –, vislumbrou-se, com base na aplicação de uma unidade de ensino realizada com esse grupo de participantes, uma proposta metodológica viável para a formação do leitor literário, envolvendo o aluno na construção de seus conhecimentos por meio de atividades motivadoras que provocam a emancipação do sujeito.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

AGUIAR, V. T. de.; BORDINI, M. da G. **Literatura**. A formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A de. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995, p. 99-110.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2015.

ANDRÉ, S. R. B. Quais práticas e quais sentidos? Narrativas e reflexões sobre a prática dos contadores de histórias. In: MEDEIROS, F. H. N. et al (Org.). **Contar histórias**: uns passarão outros passarinhos. Joinville: Univille, 2015. p. 201-219.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BANDEIRA, P. **Rosaflor e a Moura Torta**. São Paulo: Moderna, 1993.

_____. **O fantástico mistério de Feiurinha**. 23. ed. São Paulo: FTD, 1999.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Pnaic**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BREMOND, C. A lógica dos possíveis narrativos. In: BARTHES, R. (org.). **Análise estrutural da narrativa**: pesquisas semiológicas. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1971.

CAFÉ, A. B. A formação do contador de histórias. In: MEDEIROS, F. H. N. et al (Org.). **Contar histórias**: uns passarão outros passarinhos. Joinville: Univille, 2015. p. 184-200.

CECCANTINI, J. L. C. T. **Vida e paixão de Pandonar, o cruel de João Ubaldo Ribeiro**: um estudo de produção e recepção. 1993. 457 f. 3v. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, São Paulo, 1993.

COELHO, N. N. **O conto de fadas**: símbolos – mitos – arquétipos. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

COLASANTI, M. **Eu sei, mas não devia**. Editora Rocco: Rio de Janeiro, 1996.

_____. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2004.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

CURITIBA. Agência de Notícias da Prefeitura de Curitiba. **480 famílias da fila da Cohab e de áreas de risco recebem apartamentos**. 2014. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/480-familias-da-fila-da-cohab-e-de-areas-de-risco-recebem-apartamentos/33448>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

CURITIBA. Agência de Notícias da Prefeitura de Curitiba. **Mais de 21,4 mil alunos frequentam as escolas municipais em tempo integral**. 2017. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/mais-de-214-mil-alunos-frequentam-as-escolas-municipais-em-tempo-integral/41958>>. Acesso em: 15 set. 2018.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Vol. 4: educação especial inclusiva, educação integral, educação de jovens e adultos. 2006. Disponível em:

<<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/3011/download3011.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. **Subsídios para a organização das práticas educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de educação em tempo integral**. 2016. Disponível em: <<http://multimedia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125310.pdf>>. Acesso em: 02 abr.2018.

DALLA-BONA, E. M. **Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FINARDI, A. Voz, corpo e memória do contador de histórias. In: MEDEIROS, F. H. N. et al (Org.). **Contar histórias: uns passarão outros passarinhos**. Joinville: Editora Univille, 2015. p. 79-86.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de: Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2017.

GIROTTI, C. G. G.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GLOWACKI, R. Estética da Recepção: a singularidade do leitor e seu papel de co-produtor do texto. In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (Org.). **Teorias e práticas de Letramento**. Brasília-DF: INEP e UPF, 2007. p. 255-271.

HEARNE, B. **A Bela e a Fera ao redor do globo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 4. ed. 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2018.

ISER, W. **O ato da leitura**: Uma Teoria do Efeito Estético. Vol.1. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. Teoria da Recepção: reação a uma circunstância histórica. In: Rocha, J. C. de C. **Teoria da ficção**: Indagações à obra de Wolfgang Iser. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 20-33.

_____. O jogo do texto. In: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor**. Textos de Estética da Recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.

JAUSS, H. R. A Estética da Recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor**. Textos de Estética da Recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a. p. 67-84.

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*. In: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor**. Textos de Estética da Recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b. p. 85-103.

_____. **A literatura como provocação** (História da literatura como provocação literária). 2. ed. Lisboa: Vega, 2003.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MACHADO, R. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MANOSSO, P. Z. **Contribuições do Método Recepcional para a formação de leitores e alunos-autores no Ensino Fundamental I**. 2017. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <<http://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=38205&idprograma=40001016080P7&anobase=2017&idtc=9>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MATOS, G. A.; SORSY, I. **O ofício do contador de histórias**: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

O FANTÁSTICO mistério de Feiurinha. Direção: Tizuka Yamasaki. São Paulo: Xuxa Produções: Dist. PlayArte Home Video, 2009. 1 filme (78min), sonoro, legenda, color., 16mm.

PARANÁ. Biblioteca Pública do Paraná. **Projeto – Um Escritor na Biblioteca**. Disponível em: <http://www.bpp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=30>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PRIETO, B. Um tempo para a oralidade no conto de autor. In: MEDEIROS, F. H. N. et al (Org.). **Contar histórias**: uns passarão outros passarinhos. Joinville: Univille, 2015. p. 156-162.

ROSENBLATT, L. M. **La literatura como exploración**. México: FCE, 2002.

SILVA, C. F. da. **Em busca do leitor literário**: um passeio com Chapeuzinho Vermelho. São Paulo: Esfera, 2013.

SILVA, E. T. da. O professor leitor. In: SANTOS, F. dos; NETO, J. C. M.; RÖSING, T.M. K. (Org.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H.; MACHADO, M. Z. (Org.). 2. ed. **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.

YOYO BOOKS. **Chapeuzinho Vermelho e os contos de Grimm**. São Paulo: Yoyo Books, 2012.

YUNES, E. Pelo Averso: a literatura e o leitor. **Revista Letras**, Curitiba, v. 44, n. 44, p. 141-150, 1995.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2004.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS)

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Autorização dos Responsáveis

Eu, _____, a partir das informações cedidas no presente documento, autorizo

_____ aluno(a) da _____, a participar da pesquisa a ser desenvolvida durante o ano letivo de 2017, pela mestrandia Daiana Lima Tarachuk, do Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Paraná, intitulada "Método Recepcional e a formação do leitor e do aluno autor no Ensino Fundamental I".

Estou ciente de que o objetivo da pesquisa é reafirmar que a escola é um espaço privilegiado para a leitura e escrita literária.

Fui informado(a) de que, caso meu filho(a) participe deste estudo, fará leituras literárias, produção de textos literários e demais atividades nas aulas de literatura e que estas poderão ser filmadas. Estou ciente de que todo o processo ocorrerá na própria escola, no período da manhã, nos horários reservados para as aulas de literatura, assim como, as gravações sonoras de entrevistas a serem realizadas com os alunos, sobre a aplicação das atividades. As filmagens acontecerão durante as aulas de literatura e a entrevista ao longo da pesquisa, a qual terá duração de, no máximo, 30 minutos.

Também, foi-me esclarecido de que a pesquisa pode gerar algum desconforto, como constrangimento devido as gravações das aulas, porém, tais atividades serão realizadas apenas após autorização dos responsáveis e a concordância do aluno. Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa são formar leitores ativos, a partir do trabalho de leitura e escrita de textos literários, além disso, indiretamente, favorecerá a inserção dessa criança na sociedade, pois, a partir do desenvolvimento da pesquisa esta entrará em contato com o prazer da leitura, aliado ao conhecimento que ela proporciona.

Declaro que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual tive a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas, também poderei entrar em contato para possíveis esclarecimentos, quando necessário, com a pesquisadora, na _____, às segundas-feiras, das 8h às 12h, assim como, pelo _____ ou pelo e-mail: dailima.t@gmail.com.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE
Orientador

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 209910/66
na data de 05/06/2017. gfh

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

A orientadora desse projeto, professora Dr.^a Elisa Maria Dalla-Bona coloca-se à disposição para esclarecimentos às quartas-feiras, das 14h30 às 17h, no Edifício D. Pedro I, Rua General Carneiro, 460, 1º andar, sala 112, ou pelo telefone: (41) 3360-5440, bem como pelo e-mail: elisabona2@gmail.com.

Também, possuo pleno saber de que a participação nesse estudo é voluntária, logo a desistência poderá ocorrer em qualquer momento da coleta de dados.

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, ou seja, a pesquisadora e a orientadora do estudo. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a identidade da criança sob minha responsabilidade seja preservada e mantida a sua confidencialidade.

Também, estou ciente de que todas as imagens que serão realizadas durante a pesquisa serão gravadas em CD, sendo de responsabilidade da instituição guardá-lo com segurança.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa, para livros, cópias de atividades, não são de minha responsabilidade e, também, não receberei qualquer valor em dinheiro pela participação do(a) aluno(a) sob minha supervisão.

Confirmo, que fui informado(a) de que os nomes das professoras e dos alunos envolvidos não serão divulgados na defesa da dissertação, nem na publicação final, pois o pesquisador usará códigos para a divulgação dos dados.

Se eu tiver dúvidas sobre os direitos do participante da pesquisa, poderei contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

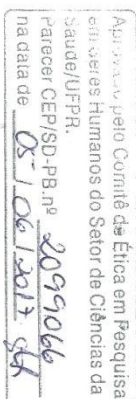
Desta forma, declaro ceder à referida pesquisa os direitos autorais e o uso pleno dos materiais construídos na aula de literatura (textos, ilustrações, comentários) elaborados pela criança sob minha responsabilidade, bem como autorizo a autora a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos, os dados obtidos.

Curitiba, ____ de ____ de ____.

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259



APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORA REGENTE)

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professora Regente

Eu, _____, declaro que aceito participar voluntariamente da pesquisa a ser desenvolvida durante o ano letivo de 2017, na _____ pela mestranda Daiana Lima Tarachuk, do Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Paraná, intitulada "Método Recepcional e a formação do leitor e do aluno autor no Ensino Fundamental I".

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecida de que o objetivo da pesquisa é reafirmar que a escola é um espaço privilegiado para a leitura e escrita literária, que recebi uma cópia do projeto e que houve consentimento de minha parte para que a pesquisadora efetue sua pesquisa com os alunos da turma na qual sou regente. Caso eu participe, estou ciente de que minha contribuição também acontecerá por meio da construção de planejamentos e de entrevistas escritas e/ou gravadas.

Fui informada que todo o processo ocorrerá na própria escola, no período da manhã (turno normal do expediente escolar), nos horários que reservei para as aulas de literatura, bem como, que a entrevista acontecerá no horário de minha permanência, com duração de aproximadamente uma hora.

Estou ciente de que a pesquisa pode gerar algum desconforto, como constrangimento devido as gravações, porém, caso eu experimente algum desconforto, principalmente relacionado a gravação da entrevista, poderei combinar com a pesquisadora o local da escola e as perguntas que desejo responder durante a mesma.

Além disso, foi me esclarecido sobre os benefícios esperados com essa pesquisa, sendo formar leitores ativos, a partir do trabalho de leitura e escrita de textos literários, assim, contribuindo para a aprendizagem das crianças, embora nem sempre eu seja beneficiada diretamente por minha participação neste estudo.

Declaro que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual tive a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas, bem como poderei entrar em contato para possíveis esclarecimentos, quando necessário, com a pesquisadora, na _____, às segundas-feiras, das 8h às 12h, também, pelo _____ ou pelo e-mail: dailima.t@gmail.com.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE
Orientador

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-P.B. nº 2097066
na data de 05/06/2017 964

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

A orientadora desse projeto, professora Dr.^a Elisa Maria Dalla-Bona coloca-se à disposição para esclarecimentos às quartas-feiras, das 14h30 às 17h, no Edifício D. Pedro I, Rua General Carneiro, 460, 1º andar, sala 112, ou pelo telefone: (41) 3360-5440, bem como pelo e-mail: elisabona2@gmail.com.

Estou ciente de que a minha participação neste estudo é voluntária e se eu não quiser mais fazer parte da pesquisa poderei desistir a qualquer momento e solicitar que me devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, ou seja, a pesquisadora e a orientadora do estudo. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a minha identidade seja preservada e mantida minha confidencialidade.

Também, estou ciente de que todas as imagens que serão realizadas durante a pesquisa serão gravadas em CD, sendo de responsabilidade da instituição guardá-lo com segurança.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa, para livros, cópias de atividades, não são de minha responsabilidade e, também, não receberei qualquer valor em dinheiro pela minha participação.

Confirmo, que fui informada de que os nomes das professoras e dos alunos envolvidos não serão divulgados na defesa da dissertação, nem na publicação final, pois o pesquisador usará códigos para a divulgação dos dados e, por fim, que serei informada da conclusão da pesquisa.

Se eu tiver dúvidas sobre meus direitos como participante da pesquisa, poderei contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

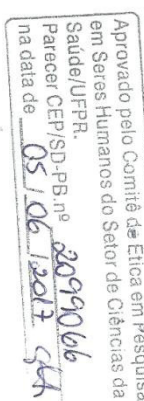
Assim, declaro ceder a esta pesquisa plena propriedade e os direitos autorais dos depoimentos prestados por mim durante as sessões de entrevista, ficando a pesquisadora autorizada a utilizar, divulgar e publicar os dados para fins científicos e educacionais.

Curitiba, ____ de ____ de ____.

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259



APÊNDICE 3 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Data: 08, 11, 13 e 14 de dezembro de 2017.

Horário: 8h às 11h50

Local: Gramado próximo a sala de aula.

Participantes: 1, 2 ou 3, conforme preferirem os alunos.

Duração: aprox. 20 min.

QUESTÕES NORTEADORAS:

1. Na aula de Literatura, qual a atividade de que você mais gostou? E a de que menos gostou?
2. Quais das atividades você achou que mais ajudou a compreender a leitura realizada?
3. Você gostou dos livros que você leu esse ano na aula de literatura?
4. Qual leitura você considerou mais difícil? Por qual motivo?
5. Como você preferia fazer as leituras: sozinho, ler com o colega, ler com a professora? Comente sobre isso.
6. Qual foi o livro que mais gostou? Justifique-se.
7. Você gostou de ouvir histórias? O que mais te chamou atenção nessa atividade?
8. Durante as aulas, você preferia ler ou ouvir as contações de histórias? Justifique-se.
9. Você gostava de ler antes? E agora? Você sentiu alguma mudança?
10. Qual é o seu livro preferido?
11. O que você sentiu ao final do trabalho desenvolvido nas aulas de literatura?

APÊNDICE 4 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE

ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE

Local: sala de aula da turma.

Duração: aprox. 30 min.

1. Como foi o seu processo de encontro com a literatura? Alguma experiência com textos literários te marcou ao longo da sua vida?
2. Qual a sua formação?
3. Há quanto tempo atua na área da educação como professora?
4. Há quanto tempo é professora da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba? Há quanto tempo é professora nessa escola?
5. Durante a sua formação você teve contato com o ensino da literatura? Houve alguma disciplina específica que explorasse metodologias para o trabalho com literatura? Como ocorreu?
6. Você fez cursos voltados para o trabalho com literatura, como formação continuada oferecida pela RME?
7. Como você organiza o horário das aulas para o trabalho com literatura?
8. Como você costuma trabalhar com literatura em suas aulas? Com quais objetivos? O seu planejamento contempla leitura literária? De que forma?
9. Quais são seus critérios para escolher um texto literário para trabalhar com os alunos?
10. Você lê para os seus alunos? Com que frequência?
11. Você acha que o trabalho com a literatura auxilia as outras disciplinas?
12. Você acompanhou, praticamente, o processo todo desenvolvido pela professora-pesquisadora. Entre as práticas realizadas, você sentiu qual foi mais marcante para os alunos?
13. Como foram as suas aulas depois do processo de aplicação da unidade de ensino com base no Método Recepcional ter iniciado?
14. Você percebeu alguma mudança significativa em relação a experiência dos alunos com literatura ao longo do ano a respeito da interpretação de texto, escolha de títulos de literatura, avanços no desenvolvimento da leitura...? Por favor, comente.
14. E quanto a criticidade das opiniões dos alunos sobre os temas do cotidiano, você acredita que aulas de literatura contribuíram para ampliar o horizonte dos alunos?

15. Que mudanças você destacaria em decorrência da experiência que os alunos tiveram com leitura ao longo do ano? Por quê? Ou não sentiu nenhum efeito direto causado pelas aulas de literatura?
16. Você acredita que esse momento reflete benefícios para o trabalho com as outras disciplinas? Por favor, comente.
17. Você acredita que a literatura pode contribuir para a formação humana dos alunos tanto quanto outras disciplinas?

APÊNDICE 5 – CRONOGRAMA DE ORGANIZAÇÃO DAS AULAS

TEMA - (RE)DESCOBRINDO OS CONTOS DE FADAS: NOVAS PERSPECTIVAS SOB O TEXTO LITERÁRIO				
AULAS	ETAPA DO MÉTODO	OBJETIVOS	OBRAS	PROCEDIMENTOS
1ª AULA 05/07/2017 (1 aula de 50 minutos)	Determinação do horizonte de expectativas	Identificar os textos literários preferidos dos alunos.	-	1) Conversa informal com a professora regente sobre as preferências da turma. 2) Roda de conversa com os alunos.
2ª AULA 26/07/2017 (1 aula de 50 minutos)	Determinação do horizonte de expectativas	Identificar os textos literários preferidos dos alunos.	-	1) Aplicação de um questionário.
3ª AULA 20/09/2017 (4 aulas de 50 minutos)	Atendimento do horizonte de expectativas	Apresentar alguns contos de fadas clássicos, para os alunos os conhecer ou recordá-los.	<i>Cinderela, Branca de Neve, A Bela Adormecida, Rapunzel e Chapeuzinho Vermelho</i> , de Jacob e Wilhelm Grimm, além de <i>A Bela e a Fera</i> , de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont.	1) Dinâmica: Caixas misteriosas. 2) Leitura em duplas de trabalho. 3) Construção de atividade "Mapa da História". 4) Reconto da história lida e explorada.
25/09/2017 (11h às 11h30)	Aula extra	Votação do conto preferido, entre os lidos na aula anterior.	-	1) Enquete sobre o conto de fadas preferido, entre os lidos na aula anterior. 2) Dos 24 alunos presentes, 11 optaram pelo conto <i>Cinderela</i> .

4ª AULA 27/09/2017 (4 aulas de 50 minutos)	Atendimento do horizonte de expectativas	Provocar no aluno a reflexão sobre a estrutura dos contos de fada, explorando sua composição textual.	<i>Cinderela</i> , de Jacob e Wilhelm Grimm.	1) Leitura do conto <i>Cinderela</i> . 2) Explicação sobre os elementos que compõe os contos de fadas. 3) Atividade de leitura, para identificação dos elementos dos contos.
5ª AULA 04/10/2017 (4 aulas de 50 minutos)	Atendimento do horizonte de expectativas	Provocar no aluno a reflexão sobre a estrutura dos contos de fada, explorando sua composição textual.	<i>Cinderela</i> , de Jacob e Wilhelm Grimm.	1) Finalização da atividade da aula anterior. 2) Atividade de ilustração dos elementos do conto <i>Cinderela</i> . 3) Construção de quadro comparativo. 4) Jogo sobre os elementos que compõe os contos.
6ª AULA 09/10/2017 (2 aulas de 50 minutos)	Atendimento do horizonte de expectativas	Problematizar os aspectos característicos dos contos de fadas lidos, para interpretação e reflexão.	<i>Cinderela</i> , <i>Branca de Neve</i> , <i>A Bela Adormecida</i> , <i>Rapunzel</i> e <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , de Jacob e Wilhelm Grimm, além de <i>A Bela e a Fera</i> , de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont.	1) Roda de conversa. 2) Construção de questionário.
7ª AULA 19/10/2017 (2 aulas de 50 minutos)	Ruptura do horizonte de expectativas	Apresentar a obra <i>A moça tecelã</i> , de Marina Colasanti.	<i>A moça tecelã</i> , de Marina Colasanti.	1) Apresentação da obra e da autora. 2) Construção de hipóteses sobre a obra. 3) Leitura da obra <i>A moça tecelã</i> , de Marina Colasanti.

8ª AULA 20/10/2017 (3 aulas de 50 minutos)	Questionamento do horizonte de expectativas	Provocar a reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre a obra <i>A moça tecelã</i> , de Marina Colasanti e os contos de fadas clássicos trabalhados.	<i>Cinderela, Branca de Neve, A Bela Adormecida, Rapunzel e Chapeuzinho Vermelho</i> , de Jacob e Wilhelm Grimm. <i>A Bela e a Fera</i> , de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont <i>A moça tecelã</i> , de Marina Colasanti.	1) Reconto da história trabalhada na aula anterior. 2) Contação da história <i>A moça tecelã</i> , de Marina Colasanti. 3) Atividade de reflexão sobre o conto trabalhado. 4) Construção de quadro comparativo entre os contos clássicos e o contemporâneo.
9ª AULA 26/10/2017 (2 aulas de 50 minutos)	Questionamento do horizonte de expectativas	Provocar a reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre a obra <i>A moça tecelã</i> , de Marina Colasanti e os contos de fadas clássicos trabalhados.	<i>Cinderela, Branca de Neve, A Bela Adormecida, Rapunzel e Chapeuzinho Vermelho</i> , de Jacob e Wilhelm Grimm. <i>A Bela e a Fera</i> , de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont <i>A moça tecelã</i> , de Marina Colasanti.	1) Jogo de trilha, com perguntas norteadoras para o debate em relação as semelhanças e diferenças encontradas entre os contos trabalhados.
10ª AULA 01/11/2017 (4 aulas de 50 minutos)	Ampliação do horizonte de expectativas	Estimular o interesse da turma para a leitura da obra <i>O fantástico mistério de Feiurinha</i> , de Pedro Bandeira.	<i>Rosaflor e a Moura Torta e O fantástico mistério de Feiurinha</i> , de Pedro Bandeira.	1) Caça ao tesouro. 2) Exploração do tesouro. 3) Convite a leitura. 4) Contação da história <i>Rosaflor e a Moura Torta</i> .

11ª AULA 10/11/2017 (3 aulas de 50 minutos)	Ampliação do horizonte de expectativas	Estimular a leitura da obra. Provocar diálogos para interpretação da leitura.	<i>Rosaflor e a Moura Torta e O fantástico mistério de Feiurinha</i> , de Pedro Bandeira.	1) Reconto da história <i>Rosaflor e a Moura Torta</i> . 2) Construção de quadro de elementos do conto. 3) Apresentação da obra <i>O fantástico mistério de Feiurinha</i> . 4) Leitura do 1º e 2º capítulos.
12ª AULA 13/11/2017 (4 aulas de 50 minutos)	Ampliação do horizonte de expectativas	Aplicar atividades e jogo de adivinha para compreensão da leitura.	<i>O fantástico mistério de Feiurinha</i> , de Pedro Bandeira.	1) Atividade de construção de títulos dos dois primeiros capítulos da obra. 2) Leitura do 3º capítulo. 3) Jogo de adivinha. 4) Leitura do 4º capítulo.
13ª AULA 24/11/2017 (3 aulas de 50 minutos)	Ampliação do horizonte de expectativas	Estimular a compreensão da leitura por meio da atividade de visualização.	<i>O fantástico mistério de Feiurinha</i> , de Pedro Bandeira.	1) Atividade de visualização sobre o 5º capítulo. 2) Leitura do 5º capítulo.
14ª AULA 29/11/2017 (4 aulas de 50 minutos)	Ampliação do horizonte de expectativas	Comparar a obra literária a obra cinematográfica.	Filme <i>Xuxa e o Mistério de Feiurinha</i> , direção de Tizuka Yamasaki. <i>O fantástico mistério de Feiurinha</i> , de Pedro Bandeira.	1) Mural da atividade de visualização. 2) Verificação das visualizações construídas. 3) Leitura do 6º, 7º e 8º capítulos. 4) Exibição de cenas do filme <i>Xuxa e o Mistério de Feiurinha</i> .

				5) Quadro comparativo entre as obras.
15ª AULA 06/12/2017 (4 aulas de 50 minutos)	Ampliação do horizonte de expectativas	Finalizar a leitura da obra, bem como explorar as impressões da turma.	<i>O fantástico mistério de Feiurinha</i> , de Pedro Bandeira.	1) Retrospectiva dos capítulos lidos. 2) Leitura do 9º capítulo. 3) Sequência de fatos narrados no 9º capítulo. 4) Leitura do 10º e 11º capítulos. 5) Verificar as hipóteses construídas antes da leitura. 6) Conversa final sobre as impressões e interpretações da obra.

APÊNDICE 6 – PISTAS E DESAFIOS DO CAÇA AO TESOURO**1º DESAFIO**

EM QUAL CONTO DE FADAS APARECE UM ESPELHO MÁGICO AO LONGO DA HISTÓRIA?

2º DESAFIO

LEIA O TRECHO ABAIXO E DESCUBRA A QUAL HISTÓRIA ELE PERTENCE:

"CERTO DIA, O REI ANUNCIOU QUE TODAS AS JOVENS BONITAS ESTAVAM CONVIDADAS PARA UM BAILE. ENTRE ELAS, O PRÍNCIPE SEU FILHO, ESCOLHERIA A SUA NOIVA".

1ª PISTA

SOMOS IRMÃOS E GOSTAMOS DE HISTÓRIAS. POR MEIO DE NÓS VOCÊS CONHECERAM INÚMERAS AVENTURAS. QUEM SOMOS NÓS?

3ª PISTA

MUITO BEM! AGORA, DESCUBRA EM QUE LUGAR DA ESCOLA HÁ A POSSIBILIDADE DE VOCÊS ENCONTRAREM UMA ABÓBORA PLANTADA?

2ª PISTA

O ESPELHO MÁGICO DA MADRASTA DA BRANCA DE NEVE ESTÁ NA SALA EM QUE HÁ MAIS PROFESSORES REUNIDOS DO QUE ALUNOS.

3º DESAFIO

QUAL É O NOME DA PLANTA QUE A MÃE DE RAPUNZEL SENTIU DESEJO DE COMER?

4ª PISTA

PARABÉNS! O PRÓXIMO
DESAFIO ESTÁ NA TORRE
MAIS ALTA DO CASTELO.

NAS MÃOS DE UMA
BRUXA!

5º DESAFIO

A HISTÓRIA "A BELA E
A FERA" É
CONSIDERADA UM
CONTO DE FADAS?
JUSTIFIQUE A SUA
RESPOSTA.

4º DESAFIO

LEIA O TRECHO ABAIXO E
DESCUBRA:

1. QUAL É O TÍTULO DESTA
HISTÓRIA?
2. SOBRE QUAL PARTE DA
ESTRUTURA DE UM CONTO ELA
REPRESENTA?

"NO CAMINHO, RESOLVEU
COLHER FLORES PARA A
AVÓ E, ESQUECENDO-SE DAS
RECOMENDAÇÕES DA MÃE,
PEGOU A TRILHA DA
FLORESTA".

6ª PISTA

PENSE EM UM LUGAR QUE
VOCÊ POSSA TIRAR UMA
SONECA, ASSIM COMO FEZ
A BELA ADORMECIDA.

5ª PISTA

VOCÊS ESTÃO PERTO DE
ENCONTRAR O TESOURO!

O 5º DESAFIO ESTÁ NA
CASA DA VOVÓ!

BOA SORTE!!!

6º DESAFIO

QUAL É A MALDIÇÃO
LANÇADA PELA BRUXA À
BELA ADORMECIDA? E
QUAL É O OBJETO
RESPONSÁVEL PELA
CONCRETIZAÇÃO DA
MALDIÇÃO?

APÊNDICE 7 – CONVITE À LEITURA

VOCÊ SE LEMBRA, NÃO É? QUASE TODAS AS HISTÓRIAS ANTIGAS QUE VOCÊ LEU TERMINAVAM DIZENDO QUE A HEROÍNA SE CASAVA COM O PRÍNCIPE ENCANTADO E PRONTO. IAM VIVER FELIZES PARA SEMPRE E ESTAVA ACABADO.

MAS O QUE SIGNIFICA "VIVER FELIZ PARA SEMPRE"? SIGNIFICA CASAR, TER FILHOS, ENGORDAR E REUNIR A FAMÍLIA NO DOMINGO PARA COMER MACARRONADA?

QUER DIZER QUE A FELICIDADE É NÃO VIVER MAIS NENHUMA AVENTURA? COMO É QUE ALGUÉM PODE VIVER FELIZ SEM AVENTURAS?

AH, NÃO PODE SER! NÃO É POSSÍVEL QUE HERÓIS E HEROÍNAS TÃO SENSACIONAIS TENHAM PASSADO O RESTO DA VIDA ASSISTINDO AO TEMPO PASSAR FEITO NOVELA DE TELEVISÃO. É PRECISO SABER O QUE ACONTECE DEPOIS DO FIM.

POIS AGORA VOCÊ VAI TER ESSA OPORTUNIDADE! CONHEÇA TODOS OS MISTÉRIOS QUE ACONTECEM DEPOIS DO FIM!

APÊNDICE 8 – JOGO DE ADIVINHA

DESCUBRA DE QUAL PERSONAGEM SE TRATA O TRECHO OU AS CARACTERÍSTICAS ABAIXO:

"[...] ENTROU MANCANDO E LOGO PROCUROU UM CADEIRA. TIROU OS SAPATOS E SOLTOU UM UF DE ALÍVIO, ENQUANTO MEXIA OS DEDINHOS DOS PÉS PARA REATIVAR-LHES A CIRCULAÇÃO".
FICOU COM INVEJA DOS SAPATINHOS DA CINDERELA.
"- É QUE O PRÍNCIPE É MEIO MÍOPE, COITADINHO..."
"- SÓ EU QUE NÃO VOU FAZER BODA NENHUMA..."
OFENDEU A DONA BRANCA ENCANTADO DE MÚMIA.
SUA HISTÓRIA FOI ACUSADA DE PARECER HISTÓRIA DE VAMPIRO.
"TRAZIA UMA BOLSA DE GELO QUE COMPRIMIA CONTRA A TESTA O TEMPO TODO".
"[...] ENTROU BOCEJANDO E LOGO PROCUROU A POLTRONA MAIS ACOLHEDORA, AJEITANDO-SE CONFORTAVELMENTE".
"- QUEM ME DERA EU TIVESSE UM PRÍNCIPE PARA SUBIR PELAS MINHAS TRANÇAS! QUEM SABE, O PEQUENO POLEGAR..."
CHEGOU BOCEJANDO, POIS NÃO DORMIU A NOITE ANTERIOR. ERA NOITE DE LUA CHEIA.
PARECIA MUITO IMPACIENTE. NÃO ESTAVA PARA VISITAS SOCIAIS.
"- DESSE JEITO, O SEU PRÍNCIPE VAI ACABAR VIRANDO LOBISOMEM..."
FOI A ÚLTIMA A CHEGAR PARA A REUNIÃO.
"NÃO AGUENTO MAIS DE DOR DE CABEÇA! O PRÍNCIPE JÁ NÃO É TÃO MAGRINHO COMO ANTIGAMENTE..."
É A DONA DO CASTELO.
ESTÁ GRÁVIDA E IRÁ COMEMORAR BODAS DE PRATA.
NÃO SE ESPANTOU COM A NOTÍCIA DO DESAPARECIMENTO DE FEIURINHA, POIS DORMIA NA POLTRONA.

APÊNDICE 9 – SEQUÊNCIA DE FATOS

NASCIMENTO DE UMA MENINA MUITO LINDA, EM UMA CASA POBRE, MAS CHEIA DE AMOR.
AS BRUXAS RAPTARAM A MENINA E A LEVARAM PARA MUITO LONGE.
A MENINA FOI CRIADA JUNTO COM A SOBRINHA DAS BRUXAS, BELEZINHA, O BEBÊ MAIS FEIO DO MUNDO.
QUANDO CRESCEU, FAZIA TODO O TRABALHO DA CASA.
AS BRUXAS A CONVENCERAM DE QUE ERA FEIA, POIS NÃO ERA IGUAL A ELAS. BELEZINHA, COM SUA VERRUGA E MALDADES, FAZIA DE FEIURINHA MUITO INFELIZ.
TINHA PAZ QUANDO AS BRUXAS A DEIXAVAM A SÓS COM SEU ÚNICO AMIGO, UM BODE.
CERTO DIA, DEPOIS DE SER MALTRATADA PELAS BRUXAS, FOI PEGAR ÁGUA NO RIO.
A BELEZA DE FEIURINHA LIBERTA O PRÍNCIPE DO FEITIÇO QUE HAVIA O TRANSFORMADO EM BODE.
O PRÍNCIPE RETORNA AO SEU REINO, MAS PROMETE VOLTAR E CASAR-SE COM FEIURINHA.
AS BRUXAS PERCEBEM O SUMIÇO DO BODE.
AS BRUXAS ENGANAM FEIURINHA MAIS UMA VEZ, DIZENDO SEREM FADAS.
FEIURINHA É TRANSFORMADA EM UMA BRUXA HORROROSA.
O PRÍNCIPE RETORNA E AS BRUXAS TENTAM ENGANÁ-LO, DIZENDO QUE SÃO FEIURINHA E FORAM ENFEITIÇADAS.
O PRÍNCIPE PROMETE MATAR TODAS AS BRUXAS, QUANDO DESCOBRIR QUAL DELAS É FEIURINHA.
TODAS CONCORDARAM MENOS UMA, A QUAL PEDIU QUE O PRÍNCIPE POUHASSE A VIDA DAS BRUXAS.
ASSIM, O PRÍNCIPE RECONHECEU FEIURINHA POR SUA BONDADE E QUEBROU O SEU FEITIÇO.
AS BRUXAS FORAM TRANSFORMADAS EM COGUMELOS VENENOSOS.
FEIURINHA REENCONTROU OS PAIS. CASOU-SE COM O PRÍNCIPE ENCANTADO E ELES VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.

ANEXO 1 – ESTRUTURA DO DIÁRIO DE CAMPO

ESTRUTURA DO DIÁRIO DE CAMPO

Data:

Número de alunos presentes:

Professora:

Planejamento:

ESCOLA:	
ÁREA DE ENSINO:	ANO/CICLO:
CONTEÚDO (S):	
OBJETIVO (S):	
MATERIAL UTILIZADO PARA A PREPARAÇÃO E EXECUÇÃO DA AULA:	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:	
AVALIAÇÃO	
ANEXO	
Observações:	

Ambiente:

Atividades desenvolvidas (descrição pormenorizada, incluindo os horários das atividades desenvolvidas em sala de aula):

Comentários da Pesquisadora (observações a respeito da aula; registro de informações relevantes sobre as produções, falas das crianças, dúvidas, pontos positivos e negativos que ocorreram na aula)